Zaira Navarrete Cazales

La formación profesional del pedagogo universitario en México

Un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones

Pedagogía
eSchola
FFL
UNAM

La formación profesional del pedagogo universitario en México

Un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones

@Schola

@Schola Pedagogía

Zaira Navarrete Cazales

La formación profesional del pedagogo universitario en México

Un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones

@Schola

Pedagogía

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México

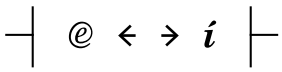
Primera edición:
Noviembre de 2021

DR © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Avenida Universidad 3000,
Colonia Universidad Nacional Autónoma de México,
C. U. Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-5306-8

Todas las propuestas para publicación, presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y, siguiendo el método de "doble ciego", conforme a las disposiciones de su Comité Editorial.

Editado y producido en México



Contenido interactivo

- Introducción
- I. Conceptualizaciones de “formación profesional”
- II. Análisis político de discurso y métodos comparativos para el estudio de la formación profesional del pedagogo
- III. La formación profesional del pedagogo en la Universidad Nacional Autónoma de México
- IV. La formación profesional del pedagogo en la Universidad Veracruzana
- V. La formación profesional del pedagogo en la Universidad Autónoma de Chiapas
- VI. La formación profesional del pedagogo en la Universidad de Colima
- Conclusiones: La formación profesional del pedagogo: un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones
- Anexo 1. Guía de entrevista para profesores
- Anexo 2. Guía de temas para el grupo focal
- Bibliografía
- Índice

Presentación audiovisual
haz click en el enlace

https://youtu.be/2Z5sj7RHaxE

o puedes acceder vía QR

El arte de las artes es formar al hombre, el más variado e intrincado de los animales. Desempeñarse en este arte-de-artes es trabajo arduo y demanda refinada sindéresis. No es tarea de un solo hombre, sino de muchos, ya que al más perspicaz se le escapan muchas cosas. Valga la pena que esto conlleva una finalidad salvífica.

Juan Amós Comenio

Introducción

@

> Formarme a mí mismo tal como soy, ése fue oscuramente desde mi juventud mi deseo y mi intención.
>
> Johann Wolfgang von Goethe

La presente investigación tiene por objetivo analizar el proyecto de formación profesional (mandato simbólico) de pedagogos en cuatro universidades públicas de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y Universidad de Colima (UCOL), y la resignificación que hacen de él los sujetos (profesores y alumnos) en el proceso de su constitución identitaria, con el fin de caracterizar y contrastar las diferentes visiones y particularidades (del plan de estudios, de los profesores y de los alumnos) sobre la formación profesional del pedagogo y dar cuenta cómo se dan esas visiones que hacen posible tanto la enunciación y condensación de un proyecto de formación profesional como sus diversas resignificaciones.

Cada universidad tiene un proyecto institucional, formalizado en una serie de documentos generales y estatutarios como la ley orgánica, los programas de trabajo rectorales y

los planes de desarrollo de cada entidad académica, *inter alia*; en estos documentos se establece una *misión y visión institucional* que funcionan como *horizonte de plenitud* en el que se plasman los fines, objetivos, acciones y metas que sirven como marco de referencia en la elaboración y puesta en marcha de todo proyecto de formación profesional. En resumen, cada institución tiene un propósito particular de formación que, a su vez, es interpretado y desarrollado, según sus trayectorias escolares, académicas y personales, por los sujetos (alumnos y profesores) de maneras particulares, lo que le imprime un determinado sentido a su formación.

El análisis contempla tres momentos. El primero se refiere a la construcción curricular del proyecto de formación profesional en cada universidad. El segundo se centra en las perspectivas o resignificaciones que hacen los sujetos de ese proyecto de formación. En el tercer momento se comparan los modelos educativos y proyectos de formación de cada Universidad para establecer semejanzas y distinciones entre ellas. Desde luego, no es posible hablar del mismo modelo de formación profesional del pedagogo en México, ya que responde a planes profesionales específicos en cada institución.

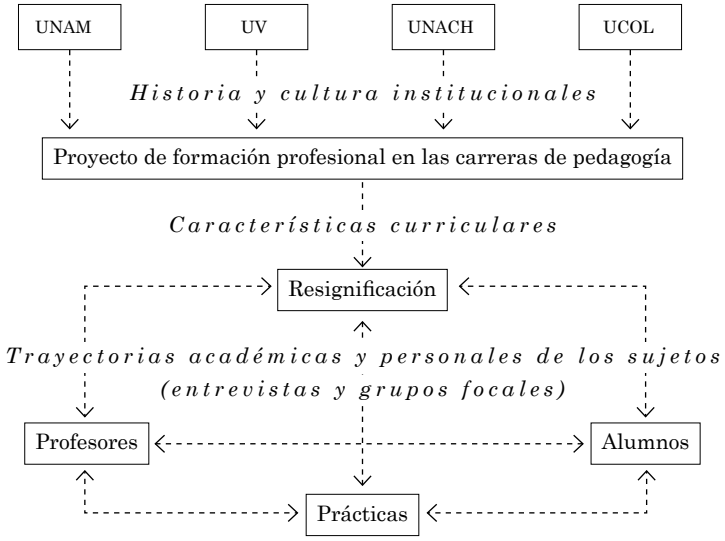
Esta investigación se interesa por responder, desde el Análisis Político de Discurso y la metodología comparada, las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles han sido las condiciones de emergencia, inscripción y circulación de la formación profesional del pedagogo en cuatro universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH Y UCOL)?
2. ¿Cuál es el proyecto de formación profesional del pedagogo en esas universidades (mandato simbólico) y de qué modo es resignificado por los sujetos?
3. ¿Cuáles son las semejanzas y distinciones entre esos proyectos de formación profesional del pedagogo y el modo en que son resignificados por los sujetos?

Mirar el proyecto de formación profesional del pedagogo supone un conocimiento sobre la conformación del campo disciplinar de la pedagogía. La *especificidad* de cada proyecto de formación adquiere su expresión en los *planes de estudio* como dispositivo organizador y regulador de las prácticas institucionales dirigidas a la realización de ese proyecto. Las concepciones de los profesores y alumnos, como resultado de su resignificación, orientan y definen la concreción del proyecto institucional de formación. En este sentido, se hace uso de tres referentes empíricos: planes de estudio, profesores y alumnos, a partir de los cuales se realiza el análisis del objeto de estudio.

El siguiente esquema sintetiza el objetivo, las preguntas y los tres referentes empíricos de esta investigación:

Esquema 1. Desarrollo de un proyecto de formación profesional



Fuente: elaboración propia.

Las primeras instituciones públicas en ofrecer formación profesional en pedagogía fueron la Universidad Veracruzana (en 1954), por medio de la Facultad de Pedagogía-Xalapa; y la Universidad Nacional Autónoma de México (en 1955), a través de la Facultad de Filosofía y Letras (Menéndez, 1994; Navarrete, 2007). Posteriormente, en 1976 se crea la carrera de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas, y en 1985 en la Universidad de Colima. Hasta la fecha, son éstas las únicas universidades públicas y autónomas que ofrecen la carrera de pedagogía en el país,[1] a diferencia de otras universidades que ofertan la carrera en Educación, Ciencias de la educación, psicopedagogía, incluso hay Facultades que tienen la denominación de Pedagogía, pero no ofrecen la carrera de Pedagogía[2] como tal. Existen universidades privadas que ofertan la carrera de Pedagogía, tomando como referente los planes de estudio de pedagogía de las universidades públicas,

[1] De 1980 a 2010, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), por medio de la Facultad de Filosofía y Letras, ofertó la carrera de Pedagogía; a partir del 2010 realizó una modificación al plan de estudios y se acordó cambiar el nombre a Licenciatura en Educación, por tal razón la UANL no se incluye en esta investigación (Información proporcionada por la doctora Irma María Flores Alanís, profesora-investigadora de la UANL que vivió la transición de la Licenciatura en Pedagogía a Licenciatura en Educación).

[2] En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), de 1960 al año 2006, existió la "Escuela de Pedagogía" (*Campus* Mexicali) con especialidades en Ciencias Químico-Biológico, Sociales, Físico-Matemático, Literatura, Lingüística e Inglés, principalmente para satisfacer las necesidades de maestros en las aulas de las escuelas secundarias. En octubre de 2006 el pleno del Consejo Universitario aprobó que la Facultad de Pedagogía cambiara su nombre por "Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa", conservando éste en la actualidad, la cual ofrece las licenciaturas en: Docencia de la Matemática, Docencia de la Lengua y Literatura y Asesoría Psicopedagógica. La UABC cuenta también con una Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (*Campus* Tijuana) y oferta las licenciaturas en: Comunicación, Filosofía, Historia, Lengua y Literatura de Hispanoamérica, Sociología, Docencia de la Lengua y la Literatura, Docencia de la Matemática y Asesoría Psicopedagógica. En el *Campus* Ensenada (Unidad Valle Dorado) de la UABC, existe una Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, en la que se ofrecen las licenciaturas en: Administración de Empresas, Informática, Contaduría, Psicología, Sociología, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación y Derecho. Si bien la UABC cuenta con una Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, en ninguna de sus Facultades ofrece una Licenciatura en Pedagogía, por este motivo no ha sido considerada para este estudio.

pero sin considerar, muchas veces, sus planteamientos y enfoques epistemológicos. En la década de los noventa del siglo pasado se da una proliferación de universidades privadas que abren la carrera de pedagogía por ser una de las carreras con mayor demanda en el país.

La denominación carrera en Pedagogía alude a la tradición académico-disciplinar alemana y a una concepción filosófico-idealista de la pedagogía (Kant, Herbart, Dilthey), a diferencia de Ciencias de la educación que parte de la tradición francesa con enfoque sociológico (Durkheim, Mialaret, Ardoino) y la anglosajona que involucra una concepción pragmática de la educación (Dewey). En este sentido, la formación profesional en pedagogía no es exactamente lo mismo que la formación en educación o ciencias de la educación, dada la tradición en la que se inscriben. Difieren entre sí en la forma de conceptualizar y tratar el objeto de estudio.

Las investigaciones realizadas sobre la formación profesional del pedagogo, en México, se han centrado en la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y sólo un estudio en la Universidad Autónoma de Chiapas y en la Universidad de Colima (Ducoing, 1997a, 1997b); pero ninguna de ellas ha abordado como objeto de análisis al conjunto de las carreras de pedagogía ofertadas por las universidades públicas en México, y menos con fines comparativos. Ésta es una de las particularidades temáticas de la presente investigación que la diferencia de las ya existentes. Otra particularidad de este estudio, que alude tanto al plano metodológico general como al teórico, es la combinatoria del Análisis Político de Discurso (como perspectiva de intelección que permite mirar los procesos de formación profesional como discursividades históricas, precarias, inestables y contingentes) con los Métodos Comparados (que permiten observar lo que es común y singular desde una lógica comparada).

Como ya se expuso líneas atrás, son cuatro las universidades de carácter autónomo y público que ofrecen estudios

de pedagogía en el país y, por tal motivo, las estudio a partir de tres referentes empíricos (planes de estudio, profesores y alumnos) que sólo en conjunto permiten mirar el proyecto de formación profesional propuesto y sus resignificaciones. Ninguno de los tres referentes empíricos tiene una importancia *per se*, son medios para responder a un fin, para responder a la pregunta sobre el proyecto de formación profesional y su resignificación.

Planes de estudio: son los proyectos formativos que ofrecen las instituciones universitarias para la acreditación de profesionales en diversas ramas del saber. En tal sentido, les es aplicable plenamente todo el sentido y las condiciones vinculadas a la idea de currículum (Zabalza, 2003).

Los planes de estudio son el dispositivo[3] que orienta y regula la formación profesional proporcionada por la institución. En la elaboración de un plan de estudios "subyace la problemática de la concepción profesional que se tiene de la formación de un sujeto" (Díaz-Barriga, 1996: 6). Por esta razón, el plan de estudios es un punto de partida para el estudio de la formación profesional del pedagogo. En tal sentido, en este trabajo se realiza un análisis descriptivo y comparativo sobre la constitución, la fundamentación, las áreas de formación y los contenidos de los planes de estudio que rigen la carrera de pedagogía en cada una de las universidades señaladas, es una aproximación, desde el plano formal-curricular, a la formación profesional del pedagogo (modelos de formación, enfoques, perfil profesional, entre otros aspectos).

Profesores: son parte del dispositivo curricular, son los agentes que operan (conocen, interpretan y actualizan) una propuesta de formación, es decir, son los formadores directos y encargados de poner en marcha el plan de estudios ofrecido por la institución. A través de sus testimonios se

[3] Es una forma de ejercicio del poder, es la *red*, el *vínculo* que pueda establecerse en una relación de elementos heterogéneos y por ellos tiene una función estratégica dominante (Foucault, 1999).

analizan las percepciones que tienen sobre el proyecto de formación profesional del pedagogo en su institución y el enfoque y objetivos con el que se está preparando al pedagogo; así como las fortalezas, debilidades y retos que observan en la formación de los pedagogos en cada institución, *inter alia*. En otras palabras, se accede a las resignificaciones que estos sujetos hacen del proyecto institucional-curricular de la universidad en la que laboran.

Alumnos: sujetos de formación profesional, a quienes es dirigido el proyecto institucional de formación profesional. Las percepciones de los alumnos sobre la formación profesional que están recibiendo en la universidad permite saber el modo como es resignificada.

El análisis de las condiciones socio-históricas, políticas, institucionales y epistemológicas de emergencia y tránsito de la carrera de Pedagogía en cada una de las universidades en estudio, aunado a la revisión de los planes de estudio, las entrevistas a profesores y los grupos focales con estudiantes, permite aproximarse a las formas en que se han constituido profesionalmente los pedagogos a nivel local y nacional; pero también observar tendencias y perspectivas de formación del pedagogo (véase cuadros 1 y 2 del siguiente apartado).

Para el tratamiento de los referentes empíricos: planes de estudio, profesores y alumnos, se emplearon las siguientes *herramientas de recolección de información*:

I. El *análisis histórico-documental* de los planes de estudio de la Universidad Veracruzana (Región Xalapa); Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad Universitaria); Universidad Nacional Autónoma de Chiapas (*Campus* VI Tuxtla Gutiérrez) y de la Universidad de Colima (*Campus* Villa de Álvarez), así como de literatura gris (documentos primarios y secundarios) y especializada sobre el tema (véase cuadro 1).

Cuadro 1. Fuentes documentales analizadas

Tipo de documento		*UNAM*	*UV*	*UNACH*	*UCOL*
Literatura gris	**Acuerdos**	-UNAM (1910) -UNAM (1956a) -UNAM (1956b) -UNAM (2003) -UNAM (2007)	-Tello, Manuel Crisanto (1953) -UV (1988) -UV (1997) -UV (1998) -UV (1999a) -UV (1999b)	-UNACH (2006) -UNACH (2012)	-UCOL (1985) -UCOL (2013)
	Planes de estudio	-1955 -1957 -1959 -UNAM (1966) (restructurado en 1975 y 1976) -UNAM (2010)	-1954 -1958 -1964 -1967 -1976 -UV (1990) -UV (2000)	-UNACH (1982) -UNACH (1992)	-UCOL (1989) -UCOL (1998)
	Documentación técnica	-González, Juliana (1994) -López, Angélica (2004) -Martínez, Pilar (2011) -UNAM (2014)	-Pérez, Arnulfo (1986) -Guevara, Rafael (2010) -UV (2013) -UV (2014)	-Camacho, Julio Ismael (2003) -Nandayapa, Mario (2013) -UNACH (2013) -UNACH (2014a) -UNACH (2014a)	Navarrete, Zaira (2009) -Rodríguez, María de los Ángeles (2003) -UCOL (2014a) -UCOL (2014b) -ISENCO (2015)
	Tesis genéricas	-Menéndez, Libertad (1996) -Navarrete, Zaira (2008)	-Navarrete, Zaira (2008)	-Hernández, Nancy Leticia (2008)	

Cuadro 1. ***Continuación***

Tipo de documento		*UNAM*	*UV*	*UNACH*	*UCOL*
Literatura gris	**Ponencias**	-Menéndez, Libertad (1994)	-Miguel, Graciela (1994)		-De los Santos, Eliézer y Alejandra Chávez (2005) -Velázquez, Karla Victoria (2009)
Literatura especializada	**Revistas**	-Martínez, Pilar (2001)	-Beltrán, Jenny (2005). -Chacón, Jorge (2013). -Hernández, Aureliano (1986)	-Furter, Pierre (1976). -Garzón y Clemente (2010). -Hernández, Abelardo (2010)	-Briseño, Juan Manuel y Manuel Velasco (2006). -Garibay, Carlos (2003). -UCOL (2003). -Velasco Murguía, Manuel (2005)
	Libros	-Sierra, Justo (1948a) -Sierra, Justo (1948b) -Larroyo, Francisco (1958) -Díaz Barriga, Ángel (1994) -Ducoing, Patricia (1990) -Pérez, Teresa de Jesús (1997)		-López, Agustín (1998) -Pacheco, Teresa en Patricia Ducoing (1997) -Pineda del Valle, César (1995)	-Velasco Murguía, Manuel (1988) -Velasco Murguía, Manuel (1989) -Velasco Murguía, Manuel (1992)

Fuente: elaboración propia.

II. *Entrevista* a profesores, cuya selección fue intencionada,[4] tomando como criterios de discriminación la mayor variedad posible, esta variedad no está dada por el número de entrevistados, sino por las características de los agentes entrevistados: sexo, edad, antigüedad en la institución, participación en las áreas de formación del plan de estudios, *inter alia*. Se realizaron un total de doce entrevistas, tres profesores por institución (véase cuadro 2). La información recuperada de los profesores se retoma para complementar o llenar ciertos vacíos de la historia de la institución o Facultad, y en otros se usa para analizar el mandato simbólico de la institución y la resignificación de los sujetos en torno a la formación profesional.
III. *Grupo focal*[5] a alumnos por institución, con una muestra de 10 estudiantes en cada grupo y con cinco preguntas clave para debatir. Algunas características de los integrantes fueron: estar cursando el último semestre de sus carreras, hombres y mujeres, con calificaciones heterogéneas, entre otras, con el fin de abarcar con mayor amplitud las diversas percepciones que los alumnos tienen sobre la formación profesional que están recibiendo en cada una de sus universidades (cuadro 2).
IV. Dado que esta investigación es de tipo cualitativo, no intenta generalizar la formación del pedagogo, sino mostrar sus semejanzas y particularidades.

[4] Entendida como las características que el investigador cree necesarias considerar para el desarrollo de su investigación (Miles y Huberman, 1994).
[5] Esta técnica privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en conocer cómo los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes (Álvarez-Gayou, 2004).

Cuadro 2. Características de los entrevistados

Profesores	***UNAM***	***UV***	***UNACH***	***UCOL***
Número de entrevistados	3	3	3	3
Sexo	1 Mujer 2 Hombres	2 Mujeres 1 Hombre	1 Mujer 2 Hombres	1 Mujer 2 Hombres
Tipo de contratación	2 de tiempo completo 1 por horas	3 de tiempo completo	3 de tiempo completo	3 de tiempo completo
Grado académico	2 Maestría 1 Doctorado	1 Maestría 2 Doctorado	1 Licenciatura 2 Maestría	2 Maestría 1 Doctorado
Participación en la elaboración del plan de estudios	2 Sí 1 No	3 Sí	3 Sí	2 Sí 1 No
Área de formación del plan de estudios en la que participa	1 Área de Teoría, Filosofía e Historia 1 Área de Investigación Pedagógica 1 Área de Integración e Intervención Pedagógica	1 Área de Formación Básica 1 Área de Formación Disciplinaria. 1 Área de Formación Terminal	1 Área de Formación General 2. Área Sociopolítica	1 Área Pedagógica 1 Área de Investigación y de Apoyo 1 Área de Didáctica e Innovación
Claves de lectura	E-UNAM-A E-UNAM-B E-UNAM-C	E-UV-A E-UV-B E-UV-C	E-UNACH-A E-UNACH-B E-UNACH-C	E-UCOL-A E-UCOL-B E-UCOL-C
Alumnos	***UNAM***	***UV***	***UNACH***	***UCOL***
Número de participantes en el grupo focal	11	11	10	10
Sexo	9 Mujeres 2 Hombres	7 Mujeres 4 Hombres	7 Mujeres 3 Hombres	7 Mujeres 3 Hombres

Cuadro 2. ***Continuación***

Alumnos	***UNAM***	***UV***	***UNACH***	***UCOL***
Porcentaje de avance crediticio en la carrera	Más del 50 %	Más del 50 %	Más del 50 %	Más del 50 %
Claves de lectura	GF-UNAM-A1 GF-UNAM-A2 GF-UNAM-A3 GF-UNAM-A4 GF-UNAM-A5 GF-UNAM-A6 GF-UNAM-A7 GF-UNAM-A8 GF-UNAM-A9 GF-UNAM-A10 GF-UNAM-A11	GF-UV-A1 GF-UV-A2 GF-UV-A3 GF-UV-A4 GF-UV-A5 GF-UV-A6 GF-UV-A7 GF-UV-A8 GF-UV-A9 GF-UV-A10 GF-UV-A11	GF-UNACH-A1 GF-UNACH-A2 GF-UNACH-A3 GF-UNACH-A4 GF-UNACH-A5 GF-UNACH-A6 GF-UNACH-A7 GF-UNACH-A8 GF-UNACH-A9 GF-UNACH-A10	GF-UCOL-A1 GF-UCOL-A2 GF-UCOL-A3 GF-UCOL-A4 GF-UCOL-A5 GF-UCOL-A6 GF-UCOL-A7 GF-UCOL-A8 GF-UCOL-A9 GF-UCOL-A10

Fuente: elaboración propia.

Se ha organizado este libro en seis capítulos. Cada uno está dedicado a puntos muy específicos, que, en conjunto, plantean y sitúan el tema de la formación profesional del pedagogo universitario en México. En el primer capítulo se realiza una lectura ontológica-discursiva del término formación. El capítulo dos expone la mirada analítica y metodológica de esta investigación. Los cuatro capítulos siguientes abordan el desarrollo de la formación profesional del pedagogo en la UNAM, UV, UNACH y UCOL. En las conclusiones se aborda la formación del pedagogo como un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones.

I
Conceptualizaciones de "formación profesional"

> La formación es la interacción general entre la comprensión teórica y la voluntad práctica. El saber, en el peor de los casos, puede inculcarse con la vara, pero la formación ha de generarla el propio alumno en un proceso de carácter subjetivo.
>
> Wilhelm von Humboldt

El término "formación profesional" ocupa un lugar central en este trabajo, por ello es necesario hacer una ontología histórico-discursiva de ese concepto para dar cuenta de la emergencia, constitución y algunos de sus usos epocales. Esta exploración no pretende establecer el deber ser de la formación profesional, ya que ello implicaría pensar en una ontología prescriptiva, metafísica, sino más bien hacer uso de una *ontología discursiva*, la cual supone pensar el ser (del sujeto, objeto o concepto) desde la historia, es decir, pensar el ser de la formación profesional –del pedagogo– desde su configuración discursiva, *ergo* histórica, con el propósito de comprender el ser-histórico-discursivo de la formación profesional y su constitución a través del tiempo.

El proceso de producción de esta ontología histórico-discursiva del concepto formación profesional consiste en: *a)* el despliegue de una propuesta ontológica, *b)* órdenes de significación y uso del término "formación", *c)* significaciones

del concepto profesión, y *d)* desarrollo del concepto formación profesional.

Una propuesta ontológica-discursiva para leer los conceptos

Hacer ontología desde un posicionamiento epistemológico, ontológico y político antiesencialista, no supone dar cuenta de una verdad trascendental, ni del tipo de ontología a la que Aristóteles denominó "filosofía primera" o "metafísica", ni tampoco supone un "discurso" sobre el *ser* de las cosas que descansaría en una determinada interpretación de la existencia: ser como permanencia y consistencia, ser como *presencia.* Por lo tanto, no se intenta realizar aquí una "ontología tradicional", aquella que no se formula jamás la pregunta por el ser, en la que lo que ser quiera decir permanece incuestionado. En este caso, retomo "el ser" en toda su generalidad, independientemente de qué clase de "ser" se trate: puede ser finito o infinito, material e inmaterial, *inter alia* (Ferrater, 1994: 2622).

Los usos del término ontología no se limitan necesariamente a ciertos grupos de filosofías (racionalismo moderno, neoescolasticismo, fenomenología, filosofía de la existencia, *inter alia*), se ha empleado también por filósofos de otras tendencias, por ejemplo, Quine (1930) ha distinguido entre la teoría del significado (que podía a su vez llamarse "semántica") y la teoría de la referencia (a ésta pertenece la noción de "compromiso ontológico"), por lo que: dada una teoría, cabe preguntar por su ontología, pero también por su "ideología" (por las ideas que puedan expresarse en ella) (Quine 1930, *apud* Ferrater, 1994: 2626).

Algunos otros filósofos como Heidegger han avanzado en este sentido, quien va más allá del dualismo ser-alma y elabora una **ontología del *Dasein*** desde una hermenéutica del propio *Dasein*, el *ser ahí* sólo puede entenderse desde el ahora (Heidegger, 2004), desde su propio horizonte de

comprensión. Heidegger se pregunta desde qué ente debe leerse, comprenderse el sentido del ser, y responde que esto sólo es posible desde el *Dasein* por una triple preeminencia del mismo: *1) óntica*: este ente es, en su ser determinado por la existencia; *2) ontológica*: en razón de ser determinado por la existencia, es el "ser ahí" en sí mismo "ontológico"; y *3) óntico-ontológica*: posibilidad de todas las ontologías (Heidegger, 2004: 23). Heidegger historiza el ser y propone que "el ser habita en el lenguaje", "el lenguaje es la casa del ser". En este sentido, el autor de *Ser y tiempo* elabora una ontología histórica del ser.

Autores contemporáneos como Foucault concibe una **ontología del presente**, aplicada al análisis genealógico (emergencia, procedencia) y arqueológico de los discursos. Hacer ontología del presente conlleva la pregunta: ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos?, o bien, ¿cómo el sujeto ha llegado a ser lo que es? Esta ontología supone cómo el sujeto se ha constituido en sujeto: sujeto de conocimiento, sujeto de la sexualidad (Foucault, 2002). Así, Foucault traza una ontología del presente del sujeto.[1]

Después de este sucinto rastreo sobre algunos usos del término ontología, se proponen tres cuestiones sobre el trabajo ontológico aquí asumido:

1) Si bien Heidegger realiza una **ontología del *Dasein*** ("ser ahí") y Foucault desarrolla una **ontología del presente** (*sujeto o institución*), yo me propongo realizar una **ontología histórico-discursiva** del *concepto* "formación profesional".

2) La ontología histórica que aquí se expone es discursiva, por lo tanto, el ser se constituye, no está dado, se da en el contexto, en el lenguaje. En el hacerse se marcan fronteras,

[1] Otros autores como Derrida o Laclau han incluido en sus investigaciones una dimensión histórica y discursiva, Laclau incluye además una dimensión política que implica el momento de la decisión (inclusión/exclusión). Derrida plantea la dimensión histórica al afirmar que todo texto lleva las marcas de su momento fundacional. Ambos pensadores realizan un tipo de ontología histórica y discursiva, en oposición a una ontología metafísica, trascendental.

lo que queda dentro de ese ser y lo que queda fuera (dimensión política), por ejemplo, el momento de constitución de una disciplina, de una profesión.

3) Hacer ontología, desde un posicionamiento no trascendental, sino discursivo e histórico, supone una problematización de nuestra existencia –de los sujetos, de los conceptos, de las instituciones–, aquella en que resulta modificada reinventada y, en este sentido, historizada. Siguiendo a Ferrater (1994), se usa ontología para designar toda investigación relativa a los modos más generales de entender el mundo, esto es, las realidades de este mundo.

Hacer uso de una ontología histórica discursiva, en este caso del concepto formación profesional, supone el uso de la noción de discurso, la cual no es entendida como una serie de las palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o siente, tampoco es un mensaje oral dirigido a un público (que implica un orador, oyente o auditorio), es decir, no entiendo discurso como el evento comunicativo social realizado mediante el empleo de elementos lingüísticos, ni el escrito o tratado en que se discurre sobre una materia.

La noción de discurso que aquí se asume no se limita al lenguaje hablado o escrito, más bien alude a que todos los objetos y procesos sociales poseen un carácter discursivo en la medida en que forman parte de un sistema de relaciones socialmente construido. De acuerdo con Laclau y Mouffe, (2004), la noción de discurso es una "totalidad relacional" de secuencias significantes. O lo que Foucault (1999) llama: la regularidad en la dispersión. Una totalidad discursiva contiene elementos lingüísticos y extralingüísticos que confieren significación a los objetos y los procesos sociales. Compatibilizando elementos tanto de la lingüística saussuriana como del pragmatismo holista de Wittgenstein (2003) de su concepto *Taalspelen*, la noción de discurso alude a que toda configuración social es una configuración significativa abierta, incompleta y precaria, cuyo carácter relacional y diferencial hace posible construir nuevos significados.

Toda configuración social es significativa en la medida en que "no hay acción que no tenga una significación y ninguna significación está al margen de la acción" (Buenfil, 1990: 4). De esta forma se pone de relieve el carácter discursivo de lo social y que toda relación social es significativa.

Por lo tanto, abordar el concepto formación profesional a partir de una ontología histórica discursiva es parecido a hacer lo que desde Nietzsche se denomina genealogía, es desandar un camino para tomar conciencia de cómo hemos llegado a donde nos encontramos, y a la vez implica pensar la posibilidad de que, de haber seguido otros senderos, hubiésemos podido ahora estar en otro lugar de nuestra historia, de nuestros pensamientos, de nuestros valores y costumbres. Hacer genealogía es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están ni el absoluto, ni la verdad, ni el ser, sino la exterioridad del accidente (Foucault, 1992a).

La palabra "formación": órdenes de significación y uso

Es por demás conocido que el significado original de la palabra formación proviene del vocablo latino *formatio* y su asociación con el verbo formar.[2] Etimológicamente, el significado de "forma" se refiere a la figura, contorno, configuración exterior o estructura visible de un cuerpo; mientras que el significado de la palabra "formación" se refiere tanto a la acción a través o en virtud de la cual, a partir de una materia base, o a partir de un cuerpo informe, indefinido o sin una forma precisa, se alcanza o se logra una configuración, la

[2] El equivalente latino para formación es *formalio*, a lo que en otras lenguas, por ejemplo en inglés (en Shaftesbury) corresponden *form* y *formation*. También en alemán compiten con la palabra *Bildung*, las correspondientes derivaciones del concepto de la forma, por ejemplo *Formierung y Formation*. Desde el aristotelismo del Renacimiento la forma se aparta por completo de su sentido técnico y se interpreta de manera puramente dinámica y natural (Gadamer, 1993: 39).

que es apropiada o adecuada de acuerdo con la naturaleza del objeto y al proceso que se sigue para el efecto de formación; como el resultado, producto o efecto de dicha acción, que sería la configuración o estructura alcanzada o lograda de algo que queda de esta manera definido, configurado, estructurado, diferenciado e identificado (Brugger, 2000).

En esta definición bruggeriana se puede observar que uno de los primeros significados, el etimológico, de la palabra formación es el relacionado con la forma exterior, a lo natural, a lo físico. De este modo, la palabra formación puede aludir, por lo menos, a tres órdenes de significación o de uso: *1)* a la constitución material-física, *2)* al conjunto ordenado de objetos o sujetos y *3)* al desarrollo intelectual-profesional.

1) La formación natural, referida a lo material-físico: es la manera de estar configurado o dispuesto, alude al aspecto exterior de algo, o a la creación o constitución de una cosa que no existía antes, por ejemplo, a un conjunto de rocas o masas minerales que presentan caracteres geológicos y paleontológicos semejantes.

2) La formación de conjuntos, representada por un conjunto ordenado de objetos o sujetos, por ejemplo, la reunión ordenada de un cuerpo de tropas o de barcos de guerra (formación militar) o al conjunto de sujetos con cierta tendencia formacionalizante, tal como sucede con los grupos de personas que participan de alguna afiliación política, religiosa, filosófica, institucional (formación política).

3) La formación aludida a lo intelectual-profesional de una persona: puede hacer referencia tanto a la autoformación o al autodidactismo como a la formación institucional intencionada, tal como la que se da en la escuela y se certifica por medio de un título técnico o profesional. De esta manera, la noción de formación suele ser asociada a la capacitación, sobre todo, a nivel profesional.

Ante la multiplicidad de significados del término, la noción de "formación" puede ser utilizada por diversas disciplinas de distintas maneras, por ejemplo, en el caso de disciplinas como la geología o física pertenecientes a las

ciencias naturales, formación pudiera aludir a la formación natural-externa de las cosas como las formaciones rocosas, formaciones coloidales, formaciones de masas de aire. En el caso de disciplinas como la filosofía, psicología, pedagogía, pertenecientes a las ciencias humanas, el uso del término formación apunta a las características sociales interiorizadas por el sujeto, formación de sujetos críticos, pensantes.

El significado del concepto formación que aquí se asume alude a la construcción permanente, continua de algo o alguien. En el caso particular del sujeto, éste está formándose a cada instante y durante toda su vida; esta formación, permanente e incompleta, puede darse en diversos espacios de participación del sujeto como el familiar, escolar, laboral, de recreación, *inter alia*, por lo que la formación resulta ser contingente,[3] a menos que sea intencionada y con objetivos de aprendizaje específicos, pero aun así está siempre presente la contingencia de que el sujeto pueda formarse con otros conocimientos además de los específicos, planteados y planeados en una situación dada. Cada sujeto se forma, según su contexto de arrojamiento,[4] sus modos de aprender, sus potencialidades, su curiosidad epistémica. En este sentido, cada sujeto es tanto fruto de sus condiciones contextuales como resultado de su propia realización-formación en un contexto dado.

Diversos teóricos, de distintas procedencias disciplinarias, han dilucidado sobre la cuestión de la *formación*, sin

[3] De acuerdo a Laclau y Mouffe (2004), una contingencia es un evento que subvierte una formación discursiva modificando los procesos y prácticas de los sujetos, así como sus identidades, por ello ningún orden social puede reproducirse al infinito y ninguna identidad puede constituirse en una identidad plena o permanecer "protegida" de un exterior discursivo que la "deforma" e impide suturarse. Es por la tensión irresoluble entre interioridad/exterioridad que ninguna formación discursiva puede ser una totalidad cerrada.

[4] La noción de arrojamiento proviene de Heidegger (2004), para este filósofo alemán el *Dasein* es arrojado al mundo, viene a la existencia en un mundo que está fuera de su control, un mundo que contiene cosas que el *Ser* no ha elegido. Al no tener control sobre el entorno social en el que somos arrojados, devenimos parte de una cultura y, en consecuencia, aprendemos todos nuestros comportamientos de esa cultura (LeMay *et al*., 2000).

embargo, son los filósofos quienes inicialmente más se ocuparon del tema. Por ejemplo, los griegos, desde los sofistas pasando por Sócrates, Platón y Aristóteles, se preocuparon por la formación del "hombre" en diversos temas como la felicidad, el espíritu, la religión, las matemáticas, la filosofía, la ciudadanía, la lógica, la ética, la política, *inter alia*, esta pre-ocupación fue práctica. Es decir, se ocuparon de la "buena" formación del hombre; pero no de una dilucidación conceptual del término formación. Por ejemplo, Aristóteles (1995) menciona que la formación se piensa ontológicamente, desde la base de un proceso natural o técnico. A partir del siglo XVIII destacan autores alemanes[5] como Herder, Goethe, Humboldt,[6] quienes empiezan a reflexionar rigurosamente sobre la formación (*Bildung*) ya como concepto, en otras palabras, se empieza a producir una elaboración conceptual sobre el tema de la formación. Herder, Goethe y Humboldt, usan y atribuyen al término el sentido de orientación hacia la realización humana y el logro de la autonomía espiritual, de una configuración armoniosa, estética, de una personalidad coherente, utilizando como medios el cultivo del ingenio y del buen gusto, el refinamiento de las formas expresivas (Göttler, 1962: 47).

En su obra *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildug der Menschheit. Beitrag zu vielen Beiträgen des Jahrhunderts*, Johann Gottfried Herder (1744-1803) establece que el concepto de formación se identifica con el concepto de

[5] Sin desconocer ni subestimar los aportes que sobre el tema de la formación han realizado autores franceses e ingleses, en este trabajo se opta por recuperar el pensamiento de autores alemanes.

[6] Conviene señalar que entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación herderiana del concepto formación. Kant no emplea todavía la palabra formación en este tipo de contextos, habla de la "cultura" de la capacidad (o de la "disposición natural"), que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa. Así, entre las obligaciones para con uno mismo, menciona la de no dejar oxidar los propios talentos, y no emplea aquí la palabra formación. Hegel habla ya de "formarse" y "formación", precisamente cuando recoge la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo (Gadamer, 1993: 39).

cultura[7] que da forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Así, la formación era determinada como el "ascenso a la humanidad". La religión de la formación en el siglo XIX ha guardado la profunda dimensión de esta palabra, y el concepto de formación viene determinado desde ella. De esta manera, la *Bildung* alemana alude tanto al proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto (Gadamer, 1993: 37-38). Para Herder, la formación era concebida como algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designaba, primariamente, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones, talentos y capacidades naturales del hombre. Herder, como precursor en el campo estético del historicismo, abrirá frente a la Ilustración el significado hermenéutico que tiene el pensar históricamente, esto es, la necesidad de considerar a cada época su propio derecho a la existencia e incluso su propia perfección (Rodríguez, 2003).

Por otro lado, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), en su célebre novela de formación[8] *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, sostiene que "formarme a mí mismo tal como soy, ése fue oscuramente desde mi juventud mi deseo y mi intención" (Goethe, 2000). En esta obra no es la marginalidad y la anomia el acicate de su búsqueda, sino todo lo contrario, su

[7] En 1774, Johann Gottfried Herder proclamaba que el genio de cada pueblo (*Volksgeist*) se inclinaba siempre por la diversidad cultural, la riqueza humana y en contra del universalismo. Por ello, el orgullo nacional radicaba en la cultura, a través de la que cada pueblo debía cumplir un destino específico. La cultura, como la entendía Herder, era la expresión de la humanidad diversa, y no excluía la posibilidad de comunicación entre los pueblos.

[8] La *Bildungsroman* (novela de formación) nace en el contexto sociocultural de la Ilustración para la cual las ideas de formación y educación son centrales. Existen también otros tipos afines de novela en la literatura alemana, como la novela de educación (*Erziehungsroman*) y la novela de desarrollo (*Entwicklungsroman*): "se ha de llamar novela de formación primero y fundamentalmente, por su asunto, ya que describe la formación del héroe en su evolución hasta un determinado nivel de perfección; pero además, en segundo lugar, porque precisamente con esta descripción se fomenta la formación del lector en mayor grado que con cualquier otro tipo de novela" (Lorente, 2010). La *Bildung-roman* ofrece una ilustración narrativa de la formación como experiencia: le proporciona una densidad concreta y abigarrada (Fabre, 2011).

impulso educativo nacional es el ideal de asimilación integrativa. "Nada transcurre en vano", "todo es lección" para quien sepa sacar de sí mismo las consecuencias de una vida atribulada; pero no fanática. No evitar el camino del error, sino dirigir a quienes erraron, es la meta del buen educador; y éste es el carácter de novela formativa (Gómez, 2002: 46). Goethe insiste en la idea de que la naturaleza humana está sometida a la metamorfosis como principio evolutivo a partir del cual se configura el sistema de ordenación universal. Estas ideas serían desarrolladas en su obra *Metamorfosis de las plantas* (Goethe, 2000, en Lorente, 2010). A parte del *Wilhelm Meister* y el *Fausto* de Goethe, otros ejemplos de *Bildungsroman* serían el *Titán* de Jean Paul, el *Hyperion* de Hölderlin y algunas novelas de Heinrich von Ofterdingen.

Por su parte, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), a diferencia de Herder, no percibe de manera integrada a la formación y a la cultura, sino que las diferencia entre sí. Para Humboldt la formación es la "interacción general entre la comprensión teórica y la voluntad práctica". El saber, en el peor de los casos, puede inculcarse con la vara; pero la formación ha de generarla el propio alumno en un proceso de carácter subjetivo. Para ello es preciso formar todas las potencialidades del ser humano, no sólo su razón. Debemos convertirnos en individuos bellos y humanos, y para ello han de desarrollarse de forma pareja todos los talentos innatos de los que somos portadores. Humboldt menciona cuatro potenciales básicos que determinan al hombre: juicio (*Verstand*), sentimiento (*Gefühl*), experiencia (*Anschauung*) e imaginación (*Einbildungskraft*). En el centro de su esfuerzo está el desarrollo del pensamiento. Para él, el pensar no es un proceso objetivo, es algo que está muy estrechamente ligado al sentimiento. Por eso en clase se deben estimular de igual modo, además del juicio, los potenciales restantes (Tennenbaum, 2012). La idea de Humboldt era que, antes que formar profesionales de acuerdo con las necesidades de los distintos estamentos sociales existentes, era preciso formar personas individualizadas, que habrían de constituir

la nueva sociedad de ciudadanos. La mezcla indiscriminada de educación humanista y de formación/profesión no genera ni hombres integrales ni auténticos ciudadanos, escribe Humboldt (Abellán, 2008).

Finalmente, es Hans-Georg Gadamer (1900-2002), con quien el término formación se conceptualiza y es utilizado hasta nuestros días de formas más o menos parecidas. En 1960, Gadamer publica su obra *Wahrheit und Methode*, en la que por medio de una hermenéutica filosófica intenta descubrir la naturaleza de la comprensión humana, en este sentido le es útil el concepto formación y su desarrollo. Para este autor, "en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma". Conviene señalar que si la "apropiación es por entero", uno podría preguntarse: ¿por qué o cómo se sigue formando el sujeto?

Gadamer sostiene que en esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella; pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y, precisamente, este carácter histórico de la "conservación" es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu. El hombre siempre está en el camino de la formación, pues su mundo está conformado por el lenguaje y costumbres. El retorno a sí, producto de la asimilación de todo lo anterior, constituye la esencia de la formación (Gadamer, 1993: 40-43).

En resumen: la lógica de que los procesos sociales poseen un carácter discursivo en la medida en que forman parte de un sistema de relaciones significantes socialmente construido, se observa que, por medio de una ontología discursiva del concepto formación, en la filosofía griega se le daba un primer uso referido a la forma natural, física, externa de las cosas (durante la Edad Media se le otorgaba un sentido más religioso). Con el Idealismo y, sobre todo, con el neoclasicismo romántico alemán cambia la concepción de la pala-

bra formación y, después de abandonar el aspecto físico de la formación, esta palabra empieza a ser vinculada a la cultura y el nuevo ideal de una formación del hombre se vio como el "ascenso a la humanidad", como el proceso por el cual se adquiere la cultura del espíritu, en contraposición a la adquisición de la pura ciencia. La noción de formación se convierte en el elemento constitutivo del nuevo concepto de humanidad que surge en el siglo XVIII y se cristaliza en las llamadas ciencias del espíritu del siglo XIX. Así, el sistema de relaciones que en torno a un concepto se construye y cobra sentido, sólo es posible dentro de una configuración histórico-social específica, en el que está siendo producido, significado, apropiado y utilizado.

Imbricaciones conceptuales: profesión y formación profesional

El concepto de profesión ha estado unido al desarrollo de la sociedad, por eso es difícil poseer una definición holística, definitoria y única, puesto que existe una frontera difusa entre lo que es una ocupación y una profesión. La palabra profesión proviene del latín *professio -onis*, que significa acción y efecto de profesar. La profesión puede entenderse como la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración. Las profesiones, y con ellas la formación profesional, surgen en el marco del Proyecto de Modernidad; prácticamente se orientan por el saber requerido por la resignificación de los modelos económicos, políticos, sociales y culturales que se van alejando del concepto de realidad, validado por el pensamiento feudal. Las profesiones son un invento de la modernidad que sintetizan un saber acumulado y homogéneo para todos, a diferencia del saber artesanal, que se reproducía casuísticamente hasta el Medievo. El saber artesanal de ese entonces es algo

equivalente a lo que en la actualidad se denomina formar para la vida, para el trabajo; y el conocimiento que se obtiene mediante una formación profesional debe ser certificado por instituciones como la universidad. Así, las profesiones responden a los requerimientos y necesidades de la sociedad, por ejemplo, hasta finales del siglo XIX únicamente había dos títulos profesionales con vías de acreditación diferentes: el de profesor –prácticamente para todos los oficios– y el de doctor –que era escolarizado y requería un examen por un cuerpo designado por el poder público– (Arce, 1982; Hoyos, 1994).[9]

El origen de las profesiones se entreteje con el desarrollo de los procesos de industrialización, y los valores, saberes y prácticas profesionales que se generan, se insertan en un contexto político cultural específico. El proceso de industrialización marca una transformación fundamental en cuanto a la concepción misma de la formación. Es en este contexto donde asume una connotación distinta, ligada a un saber profesionalizante y a la dinámica económica de cada país. Por lo general, las profesiones son consideradas como estructuras sociales autónomas, en el sentido de que se encuentran formalmente establecidas y legitimadas, no sólo por el conjunto de formas y sistemas de organización social históricamente construidos, sino por el sector social que las constituye como tales.

[9] En el mercado del desarrollo industrial, el orden económico genera pautas que han de propiciar el auge de la nueva modalidad educacional. El saber transmitido celularmente, al interior de pequeños grupos, fue sustituido por la técnica de transmisión masiva, posibilitada por la configuración del aparato escolar al alcance de las bases del plano social horizontal ampliado. La extensión de un mismo tipo de saber es facilitada por el aparato escolar. Así, las universidades recogen esta orientación y la potencializan. Habrán de formar a los agentes profesionales capaces de promover el impulso de los programas en el nuevo orden, así como de mantenerlo funcionando. Las profesiones se van conformando como los ámbitos particulares de funcionalización de las relaciones sociales, mediante la acción instrumental que se recicla, reproduciendo a su vez el logos del mercado (Hoyos, 1994). Por ello, el estudio de las profesiones exige al mismo tiempo el estudio de las universidades, la matriz de donde surgieron las profesiones modernas y que tienen su génesis en las llamadas "profesiones liberales": teología, derecho y medicina (Arce, 1982).

Las nuevas configuraciones productivas, que son un hecho en una gran cantidad de países, como consecuencia de los procesos de cambio estructural económico en el mundo, a raíz de la globalización, y que, por lo general, vienen acompañados de impactos profundos, propiciados por los productos tecnológicos asociados con dichos procesos, han determinado nuevas prácticas para el trabajo, debido a que se han modificado las formas de relación, organización y gestión del mismo. Estos cambios en las esferas económicas, tecnológicas y laborales están demandando, en consecuencia, redefiniciones en la formación profesional que ofrecen las instituciones de educación superior (Barrón y Gómez, 2004).

Las profesiones aluden al desempeño de la práctica y la disciplina y, en este sentido, deben preocuparse y ocuparse del desarrollo del conocimiento, enriqueciendo la profesión desde su modo de ser (ser útil, ser enseñada, ser productiva) y profundizando el sustento teórico de la práctica (Navarrete, 2011). Actualmente, en las tareas de diseño curricular existe la tendencia a equiparar conocimiento profesional y conocimiento disciplinario. Mientras el primero apunta al conjunto de conocimientos y habilidades técnico-profesionales, necesarias para el desempeño de una profesión, el segundo se refiere al desarrollo teórico, conceptual y metodológico de una ciencia en particular. Si se da por sentada esta posible identidad entre ambos problemas, no se analizan las diferencias sustantivas (Díaz-Barriga, 1997). Aunque suene un tanto heterodoxo, en una época marcada por el pensamiento utilitario, es necesario afirmar que no existe una identidad entre conocimiento profesional y disciplinario.

La profesión, como campo de conocimiento, queda circunscrita al problema de la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que un campo disciplinar apunta hacia la conformación teórica o conceptual de un saber específico. En esta tesitura, es posible afirmar que las disciplinas académicas son un campo de conocimiento particular, con fines epistemológicos específicos,

desarrollada por una comunidad académica que tiene las huellas de una tradición y, por ende, un conjunto de posicionamientos políticos, epistemológicos, ontológicos, axiológicos, *inter alia*, y *una* modalidad de investigación que conlleva una estructura metodológica-analítica, conceptual e incluso lingüística, una serie de códigos que la estructuran y posibilitan como lo que *está-siendo*. El concepto de profesión es un centro de debate y polémica, en donde se congregan tanto perspectivas disciplinarias como enfoques multirreferenciados de la realidad educativa, lo cual da como resultado una variada y particular formación profesional contextuada. En efecto, la revisión de la formación profesional invita a situarnos en planos de reflexión filosófica e histórica que permita desentrañar su sentido; pero no su sentido originario y de verdad única, sino el de la emergencia.[10]

Las profesiones, como unidad estructural de la actual sociedad moderna, condensan procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe. En este sentido, se hace complejo construir una concepción holística y categórica de las profesiones, ya que siempre está presente su carácter histórico, epocal, temporal, es decir, las condiciones contingentes de producción de un discurso (Laclau y Mouffe, 2004).

En resumen: la construcción conceptual del término profesión es un tema no acabado debido a la versatilidad de la misma, al ritmo acelerado de los cambios en el mundo profesional y a la profesionalización creciente como tendencia de muchos oficios. El término formación profesional es complejo y multisémico, en cuya delimitación se han cruzado las miradas e interlocuciones de diversas disciplinas contribuyendo a vislumbrar el panorama de su complejidad más que presentar tal o cual definición, declarándola agotada de

[10] Emergencia (*Entstehung*), la cual se produce siempre en un determinado estado de fuerzas, es una irrupción. "Las diferentes emergencias que pueden percibirse no son las figuras de una misma significación; son más bien efectos de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas, desvíos sistemáticos" (Foucault, 1992: 18).

una vez por todas. En cambio, se formulan cada vez más interrogantes acerca de la naturaleza de la *formación*, sus fundamentos y alcances (Ducoing, 2005).

Las profesiones poseen una cultura particular distintiva. Una profesión, en general, muestra los mismos espacios de variación en su coherencia y poder que las comunidades culturales que son estudiadas como grupos de estatus formados por familias y miembros de una raza o religión. La ontología, como una herramienta de intelección, posibilita dar cuenta de las condiciones sociohistóricas, políticas e institucionales particulares sobre la emergencia de las profesiones, y estas condiciones particulares de inscripción posibilitan, a su vez, y en gran medida, dar cuenta del trayecto y estado actual de las profesiones y de la formación profesional en cada caso.

El término formación profesional presenta, al menos, dos vertientes: una inscrita en el ámbito de la educación técnica orientada hacia la preparación de los jóvenes para llevar a cabo actividades laborales productivas, y otra vinculada con la educación superior, cuyo propósito es la formación de profesionales (Barrón e Ysunza, 2003: 125). La noción de formación profesional, en el ámbito de la educación superior, implica la preparación de profesionales aptos para desarrollar actividades particulares y propias de su profesión como puede ser la economía, la política, la medicina, la sociología, la pedagogía, *inter alia*. El estudio del concepto de formación profesional[11] alude a una certificación o a la expedición de un título o grado, se refiere a una formación especializada que sólo puede otorgar una institución certificada para tal fin como lo es la universidad.

[11] El tema de la formación también puede abordarse temáticamente desde diferentes aristas como la formación inicial, formación especial, formación ciudadana, formación del docente, formación artística, formación tecnológica, formación humanista, *inter alia*, en este caso sólo se hizo referencia al estudio del concepto formación profesional.

La universidad como espacio de formación profesional

Como es sabido, el significado del término universidad alude a la institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, *inter alia*, y que otorga los grados académicos correspondientes (RAE, 2001). La palabra universidad deriva del latín *universitas magistrorum et scholarium*, que sugiere una comunidad de profesores y académicos (Colish, 1997). A principios de la Edad Media las comunidades universitarias eran gremios medievales que ofrecían saber y educación por medio de los monasterios y catedrales como Bolonia, París, Salerno. Los príncipes y obispos eran los encargados de otorgarles sus derechos colectivos legales. Posteriormente, en los siglos XII y XIII la *universita estudiare* (perteneciente al pueblo) formaba médicos y notarios, la *universita magister* (perteneciente a la Iglesia) formaba en teología y primeras letras. Las universidades son unas de las instituciones más vetustas de Occidente con mil años de antigüedad.

En el caso de México, su primera universidad fue la Real Universidad de México (posteriormente Pontificia), fundada en 1551 por orden de Carlos V, bajo el auspicio de la Corona. La cédula real estableció que la institución mexicana adoptaría los estatutos de la Universidad de Salamanca, lo que significaba, entre otros privilegios, el de gobernarse bajo el método de claustros. Los estudios en la Universidad estaban organizados por Facultades, a imagen y semejanza de las universidades de Europa. La institución novohispana incluyó cinco Facultades: la Facultad menor o de Artes y las cuatro Facultades mayores de Medicina, Derecho Civil o Leyes, Derecho Eclesiástico o Cánones y Teología, además de algunas cátedras sueltas como Gramática y Retórica. Como era usual, las cátedras de cada Facultad se diferenciaban por su jerarquía (prima o vísperas) y por el tiempo de adjudicación (propiedad o temporal). La Universidad

confería grados menores (bachiller y licenciado) y mayores (maestro y doctor). En la Nueva España, la formación universitaria posibilitaba el acceso a cargos eclesiásticos; en menor medida, por sus dimensiones, a la burocracia del virreinato, y, asimismo, a la propia estructura universitaria (Rodríguez-Gómez, 2008; Marsiske, 2006; González, 2001).

Desde estos tiempos históricos, la sociedad ha confiado y respaldado a las universidades como las instituciones formadoras de profesionistas y éstas ha contribuido a la sociedad a través de la creación de nuevas carreras universitarias, la eliminación o remplazo de algunas otras, las actualizaciones curriculares, *inter alia*, todo ello en pro de los requerimientos y necesidades *glocales*[12] y temporales de la sociedad en la que se encuentra inmersa y que la posibilita como tal. La universidad es garante de reconocimiento, certifica a los profesionistas que servirán y ocuparán cargos en la sociedad. La universidad ocupa un lugar predominante en el esquema educativo de cada nación, tal como lo es en el caso de México.[13] La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º, Fracción VII, señala:

> las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; rea-

[12] *Glocalización* es un término utilizado por Roland Robertson para designar: "la celebración y legitimación universales de la supuesta singularidad de cada individuo, comunidad y nación" (*cf*. Meyer y Ramírez, 2002: 105), a fin de comprender las maneras en las que lo global y lo local interactúan para producir una "cultura global", glocal (Robertson, 1992).

[13] El Sistema Educativo Mexicano tiene su mandato en el marco jurídico nacional relativo a la educación, el cual está integrado por la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y por la *Ley General de Educación*. En la primera, especialmente el Artículo 3°, dispone la obligación que tiene el Estado de brindar educación básica, laica y gratuita a la población en igualdad de oportunidades, así como promover la enseñanza de los niveles educativos superiores. Establece que para dar curso a dicho precepto, el Estado debe prever los diferentes organismos, instituciones, servicios, niveles de enseñanza y contenidos educativos, mediante los cuales pueda atender todas las necesidades educativas del país (INE, 2007).

> lizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2021: 20-21).

Es importante resaltar el papel de la universidad como formadora[14] de profesionales que prestarán sus servicios a la sociedad. Particularmente, aquí interesa estudiar el tipo de formación profesional que las universidades públicas mexicanas dan a los pedagogos. Para ello, fue necesario hacer un rastreo ontológico discursivo sobre la procedencia y usos epocales del concepto de formación profesional y abordar, posteriormente, el tema objeto de esta investigación: la formación profesional del pedagogo universitario en México.

Estudios sobre las profesiones

En México, el estudio sobre las profesiones se inició por medio de una rama de la sociología denominada *sociología de las profesiones*, constituida a mediados de 1930. La pregunta central en torno a la que se ha venido desarrollando la sociología de las profesiones fue formulada por Spencer a principios del siglo XX: ¿cuál es la característica común a las instituciones profesionales que las hace formar un grupo distinto de los demás grupos de las instituciones de la sociedad? (Spencer, 1895, en Díaz-Barriga, 2005). Diversos autores han tratado de dar respuesta a esta pregunta. "En

[14] Si bien la universidad es un espacio de formación profesional, no es el único espacio en el que se genera la formación, ésta puede producirse en cualquier espacio social no necesariamente escolar-formal, sino también en espacios informales o no formales como lo es la familia, los talleres, las charlas, el Internet, *inter alia*, por mencionar algunos, y en diferentes edades biológicas a lo largo de la vida, en las que se aprende y se forma (UNESCO, 2010).

México, a partir de la década de los setenta, se empiezan a desarrollar estudios sobre las profesiones desde diversos enfoques como el sociológico (Martínez *et al.*, 1982), el económico (Correa, 1990) y el de la salud (Machado, 1991; Frenk, 1992, 1995),[15] cuya finalidad era apoyar los procesos de formación de profesionales, así como de evaluación y acreditación, a partir de la estructuración curricular" (Barrón e Ysunza, 2003: 127). El trabajo que más impacto tuvo fue el realizado por Peters Cleaves (1985) para la universidad de Wisconsin, publicado por el Colegio de México bajo el título *El Estado y las profesiones. El caso de México*. El autor compara la dinámica que presentan cinco profesiones en México con respecto a las características que se observan en los grupos profesionales "desarrollados" en Inglaterra y Estados Unidos. Según Díaz-Barriga (2005), con este trabajo se inicia en México la sociología de las profesiones como una perspectiva para el estudio de las distintas profesiones.

Para la década de los ochenta, el tema de la formación profesional fue consolidándose ya como objeto de estudio. De acuerdo con Barrón e Ysunza (2003), las investigaciones sobre formación profesional abordaron el currículo en relación con la problemática de las profesiones y la búsqueda de modelos alternativos para la formación de los estudiantes de nivel superior. En múltiples ámbitos profesionales se realizaron intentos de evaluación y reestructuración de planes y programas de estudio, y uno de los aspectos más relevantes fue el análisis de los contenidos curriculares. En esta misma década –1988–, se realizan dos eventos que reafirman y consolidan la investigación y reflexión educativa sobre la formación de profesionales: el primero se refiere a las "Memorias del seminario de las profesiones", organizado por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (*cf.* Barrón e Ysunza, 2003: 128), y el segundo fue el "Seminario

[15] Cabe señalar que si bien estas investigaciones que se empiezan a desarrollar en la década de los setenta, por diversas razones, se publican posterior a la década de los setenta.

internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación", organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (*cf.* Ducoing y Rodríguez, 1990).

A partir de la década de los noventa, se avivó el debate en torno a las características de los perfiles profesionales que ofrecen las instituciones de educación superior en relación con las exigencias del nuevo orden mundial y de los organismos y agencias internacionales. Por ejemplo, gran parte de los estudios sobre formación de profesionales de la educación ha tomado al plan de estudios como referencia de análisis; de estos estudios, algunos se han centrado en la formación profesional, en el análisis de contenido de los planes de estudio, en la fundamentación epistemológica de la pedagogía, algunos más en las tendencias de formación profesional, otros en la relación formación-empleo. Por lo tanto, se puede afirmar que las investigaciones realizadas sobre formación profesional han priorizado la vinculación teoría-práctica (análisis de contenidos curriculares), los procesos de formación profesional o la formación ligada a las demandas del sector productivo (calidad y pertinencia de la formación).

En cuanto a estudios relacionados específicamente con la **formación profesional en educación**, se identificaron trabajos de investigación o reflexiones teóricas que han discernido sobre el concepto formación o formación profesional (Barrón *et al.*, 1996; Ramírez, 2002; Yurén, 2004; Ducoing, 2005, 2013; Cruz, 2005; García, 2006; Ezcurdia, 2008; Gómez-Villalpando, 2009, 2010) y la formación e identidad (Anzaldúa, 2004, 2009; Navarrete, 2008, 2013a; Ornelas, 2009). Otros más han abordado campos específicos de formación profesional como, por ejemplo, formación de pedagogos (Díaz Barriga, 1990; Ducoing, 1997a, 1997b; Barrón, 2000; Navarrete, 2007; Rojas, 2008), formación de normalista (Ávalos, 2008; Gómez, 2008; Ramírez, 2008; Rodríguez, 2009), formación sociólogos (Rodríguez, 1998; Machuca, 2008), formación de historiadores (Chávez, 2005),

formación de psicólogos, (Rodríguez y Seda, 2013), formación de educadores ambientales (Fuentes, 2005), formación de ingenieros (Ruiz, 2004; Valle, 1994; Marín 2008) y formación de médicos (Fernández, 2004; Barajas, 2004).

Existen algunos estudios que tocan el tema de la **formación profesional desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso**: Fuentes (2005): "El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación profesional: funcionamiento ideológico y proceso identificatorio en el marco de una política pública incipiente"; Ávalos (2014): "Las maestrías para profesores de educación básica en el Distrito Federal procesos de resignificación y formación identitaria"; Mariñez (2011): "La resignificación del nacionalismo en la frontera norte. El liderazgo de los profesores en el Territorio Norte de la Baja California. 1940-195"; Juárez (2009): "Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: Pronap"; Cruz (2007): "La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006"; Hickman (2003): "Procesos de institucionalización, trayectorias e identidades. El caso de Psicología Experimental en la Universidad Nacional Autónoma de México (1960-1985)". Estas investigaciones retoman la perspectiva del APD, pero con usos y apropiaciones particulares.

Algunas **investigaciones desde una lectura comparada** (de corte internacional o nacional), que tienen cercanía con la investigación aquí presentada, son: Galaz-Fontes (2006): "The National Faculty Surveys. An overview", se interesa por comparar la reconfiguración de la profesión académica tanto entre las universidades mexicanas como entre éstas y las extranjeras; Álvarez (2003): "Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México", compara los procesos de cambio o transformación de los modelos académicos en tres instituciones y da cuenta de sus equivalencias y diferencias a partir de contextos particulares; Schriewer y Keiner (1997): "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la

educación: Francia y Alemania", da cuenta de la emergencia y del estatuto epistemológico de la pedagogía en Alemania y de las ciencias de la educación en Francia y cómo éstas, años después de su emergencia, se combinan y hasta se confunden actualmente; Hörn y Wigger (1994): "Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft", a través de un recorrido histórico, comparan los tipos de concepciones que se han tenido de las ciencias de la educación en Alemania.

A partir de la ubicación de estos estudios, es posible aseverar que el campo de estudio sobre las profesiones en educación está ya consolidado (más no finalizado), generando diversos aportes para el desarrollo de las profesiones y de las instituciones que las ofertan. Actualmente, los estudios sobre las profesiones en México se han constituido como un extenso y diverso campo de investigación donde se congregan perspectivas teóricas y metodológicas para abordar sus respectivos objetos de estudio; no obstante, este campo es diverso en tanto que el estudio de las profesiones no queda reducido al de los profesionales de la educación como pedagogos, normalista, sociólogos, historiadores, psicólogos, sino que se amplía al de los educadores ambientales, ingenieros, médicos, *inter alia*.

II
Análisis político de discurso y métodos comparativos para el estudio de la formación profesional del pedagogo

@

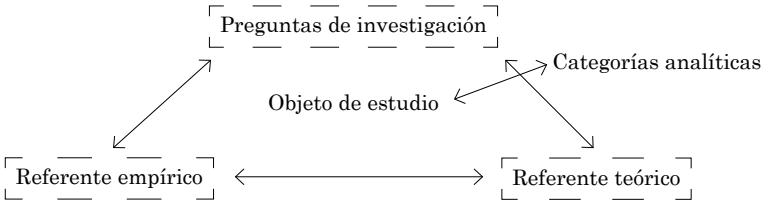
> El hombre siempre está en el camino de la formación pues su mundo está conformado por el lenguaje y costumbres. El retorno a sí, producto de la asimilación de todo lo anterior, constituye la esencia de la formación.
>
> Hans-Georg Gadamer

Posicionamiento onto-epistemológico

Un problema de investigación se caracteriza por el reconocimiento de un lugar ontológico, epistemológico, político, axiológico, desde el cual se habla y el cual se asume explícitamente. Así, en este apartado se da cuenta del emplazamiento metodológico (teórico, subjetivo y empírico) de esta investigación. La construcción del objeto de estudio es un proceso de elaboración con tensiones y ajustes permanentes de principios epistemológicos, ontológicos, de estrategias analíticas y articulación de resultados (Navarrete, 2007). En todo trabajo de investigación están presentes (aunque no necesariamente visibles o expuestos) tres componentes: *a)* preguntas de investigación, *b)* referente teórico y *c)* referente empírico. Estos componentes participan en la construcción del objeto de estudio (esquema 2), por lo cual éste es un híbrido que involucra huellas de la subjetividad

del investigador, huellas de la particularidad histórica del referente empírico y marcas del aparato crítico con cuyos lentes se enfocan ciertas cosas y se difuminan otras (Buenfil, 2008). En esta tesitura, las investigaciones no son casuales ni se generan a partir de un problema detectado en la sociedad, sino que son causales, es decir, el investigador es quien proyecta sobre el objeto sus propios fantasmas, que se reconstruyen en interrogantes de investigación, que, a su vez, posibilitan construir hipótesis de anticipación; constructos especulativos que permiten construir sentidos en diálogo con el objeto (Remedi, 2004).

Esquema 2. Construcción del objeto de estudio



Fuente: Buenfil, 2008.

En este sentido, algunas causas por las que me interesó el tema de la formación profesional del pedagogo se enlazan con mi formación como pedagoga. Decidí abordar este tema desde la perspectiva teórica del Análisis Político de Discurso porque ha ejercido en mí una interpelación triunfante[1] desde que me acerqué a ella a través de sus textos y de su representante en México: Rosa Nidia Buenfil. Influida por esta perspectiva asumo que la mejor manera de acercarse al referente empírico –en el marco de las ciencias sociales y

[1] Interpelación es el llamado, la invitación que se le hace al sujeto para constituirse en sujeto de un discurso (educativo, político, pedagógico, *inter alia*) y formar parte de él (Navarrete, 2010). Si el sujeto acepta ese llamado, entonces hablamos de una interpelación triunfante, exitosa; si el sujeto rechaza ese llamado, entonces la interpelación resulta fallida.

humanas– es por medio de teorías, metodologías, postulados que aboguen, propongan, sugieran reflexiones, interpretaciones profundas, sobre el objeto de investigación. En tal sentido, retomo algunos aspectos de los Métodos Comparativos, ya que la comparación siempre ha tenido un lugar central en la teoría social (*cf*. Durkheim, 2001; Weber, 1983; *inter alia*) y porque por medio de la comparación, dice Burke (1997), es posible ver lo que no está ahí, comprender la significación de una determinada ausencia.

Eclecticismo teórico y vigilancia epistemológica en la investigación

Si bien es cierto que al desarrollar una investigación en el marco de una disciplina particular de las ciencias sociohumanísticas prevalece un determinado paradigma al que se inscriben distintas matrices disciplinares, también es cierto que a menudo se observa cómo la división en disciplinas no es una actividad pasiva, sino que está en constante cuestionamiento y cambio, se replantea, incluso muchas disciplinas son discutidas como tales.

En el párrafo anterior se muestra, entre otras cosas, el problema de la "porosidad" de las fronteras disciplinarias, de la hibridación conceptual, de los contactos epistémicos, de la interdisciplinariedad, de los eclecticismos, a lo que me adhiero y por lo que rechazo la idea de "una teoría pretendidamente pura", puesto que toda teoría está contaminada por otros saberes, por producciones de otros campos disciplinarios, distintos desde el que se analiza la naturaleza o la sociedad. Teóricos como Bachelard (1974) ya sugerían la imposibilidad de los límites absolutos entre las ciencias. Adorno (1973) afirma: "la totalidad es la no verdad", porque la totalidad es inabarcable, menos por una

sola ciencia.[2] La "frontera cerrada" delimita el conocimiento, lo clausura, y no permite la producción.

Por otra parte, la interdisciplinariedad apunta a un conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada. La interdisciplinariedad se realiza bajo la integración de diversas disciplinas con el objetivo de presentar posibles soluciones a un problema (Tamayo, 2004). Así, se producen campos híbridos como resultado de la recuperación de zonas marginales de dos o varias disciplinas (Doghan y Pahre, 1993). En la hibridez, "integración" o eclecticismo teórico debe estar siempre presente la vigilancia epistemológica, que, en palabras de Bachelard (1974), implica, más que reflexionar sobre la excelencia del conocimiento científico, atender las circunstancias desde las que se produce tal conocimiento y los obstáculos que entorpecen su despliegue. La concepción de fractura, corte o ruptura epistemológica (*une coupure épistémologique*), introducida por Bachelard, niega el concepto de continuidad racional del conocimiento. Esta postura rechaza la idea de un sujeto de conocimiento neutro e incontaminado por los entes y sus relaciones. Así como no hay fronteras indubitables entre conocimiento y vida, la propuesta es aceptar que no hay conocimiento que logre concretarse sin involucrarse en limitaciones, intereses y supuestos existenciales. Habrá que ser vigilantes epistémicos; pero también ontológicos.

La vigilancia onto-epistémica supone un cuidado de los elementos teóricos, metodológicos o disciplinarios a los que se aspire hacer compatibles para la construcción de una disciplina –teoría o metodología–. Este cuidado posibilita no caer en la tentación de elaborar teorías sincréticas, sino eclécticas (Navarrete, 2009a, 2013b). En esta tesitura, posicionarse desde los márgenes de criterios de verdad abso-

[2] Actualmente, todavía podemos encontrar a quienes abogan a favor de la idea de pureza teórica; por ejemplo, nos dice Díaz-Barriga (1993) que Galán Girán define una disciplina como "el objeto de conocimiento del que habla y que adopta diferentes niveles de estructuración".

luta deja de ser visto como algo maligno y se empieza a reconocer la interdisciplinariedad, la hibridez y el eclecticismo del conocimiento. Sólo desde este lugar de la vigilancia onto-epistémica de los principios de las teorías de los que se hace uso, es como podemos avanzar en la producción de la investigación social y de la sociedad y en el reconocimiento de que todas las teorías, disciplinas, métodos, perspectivas, por más novedosas que se les quiera mostrar, son, desde su constitución, interdisciplinarias, hibridas o eclécticas; pero nunca puras y definitivas, sino cambiantes, con fijaciones temporales o relativas, es decir, contexto-dependientes. De esta manera, se reactiva el uso de los conceptos, de las metodologías, de las perspectivas y de las teorías (Olvera, 2007).

Es un gran avance para las ciencias sociales reconocerse explícitamente eclécticas. Se progresa también en el reconocimiento de la impureza de las identidades sociales que muchas veces no se reconoce para no ser catalogados de relativistas, o para que la escuela del positivismo y defensores de las "teorías nuevas y puras" no los rechacen. Contrario a esto, es sugerente reconocer los aportes de otras teorías, de otras disciplinas, de otras ciencias, a otras disciplinas, o de lo que Merton (1980) llama "eclecticismo disciplinario", en donde se da la mutación de herramientas conceptuales.

El eclecticismo disciplinario, teórico o metodológico, no sólo hace posible el reconocimiento de lo ya producido por otras ciencias, también sugiere la producción y no la acumulación o la repetición. No hay teorías puras, las teorías se constituyen, se gestan con otros elementos, contenidos, conocimientos ya existentes; se articulan con otras disciplinas, con otros saberes, con otros conocimientos, y, en este sentido, todo constructo es ecléctico, híbrido. El eclecticismo disciplinario no es un peligro, el peligro está en hacer un eclecticismo salvaje sin una vigilancia epistemológica.

Análisis Político de Discurso: categorías analíticas

Esta investigación se inscribe en la perspectiva *Discourse Theory and Political Analysis*, propuesta a fines de los años setenta por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (Lechte, 2000; Buenfil y Navarrete, 2018; Southwell, 2018), e iniciada en México a principios de los años noventa por Rosa Nidia Buenfil como Análisis Político de Discurso (Hernández, 2012; Saur, 2013; Fuentes, 2018). Si se parte de la base de que todo lo que pasa por la significación de lo social está sobredeterminado, se confirma que no existe posibilidad alguna de concebir teorías puras, sino más bien contaminadas, hibridizadas o eclectizadas.

En este orden de ideas, emerge el Análisis Político de Discurso (APD) como una perspectiva que abreva de varias disciplinas y tradiciones teóricas, principalmente, la lingüística saussuriana, el pragmatismo wittgensteiniano, el psicoanálisis (Lacan, 1995; Žižek, 1992), el postestructuralismo (Derrida, 1982), la aproximación genealógica de Foucault (1992a) y el posmarxismo (Laclau, 1994), por mencionar algunas fuentes de inspiración, que se caracterizan por erosionar y poner en cuestión las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental: filosofía analítica (referente), fenomenología (fenómeno) y estructuralismo (signo) (Buenfil, 1993, 2000; 2019).

De estas disciplinas, el APD toma prestadas una serie de categorías de intelección que funcionan como herramientas para analizar la constitución y funcionamiento de las discursividades sociales, tal eclecticismo teórico hace posible enfocar al sujeto discursivo desde una mirada más amplia, histórica y multirreferencial, manteniendo siempre en tal operación analítica una vigilancia epistemológica que cuide hacer un uso adecuado, consistente y productivo de esas herramientas.

El APD no debe ser visto como una *teoría* (sistema hipotético-deductivo o como un conjunto de posiciones cerradas

respecto de la deducción, *i. e.*, que incluye todas las consecuencias lógicas de los axiomas), ni como un *método* (conjunto de operaciones ordenadas con que se pretende obtener un resultado o como el procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la "verdad" y enseñarla). Esto no implica pensar que el APD está desprovisto de categorías teóricas ni de una estrategia metodológica; el APD, de acuerdo con Torfing (1998), debe ser visto como una *analítica* en el sentido foucaultiano, un análisis contexto-dependiente, histórico, y no-objetivo, de las formaciones discursivas.

El eclecticismo teórico como una forma de intelección de la realidad, del que emerge el APD, implica una constante atención epistémica que permita la recuperación de diversas fuentes conceptuales; pero siempre con la condición del cuidado, es decir, de una vigilancia epistémica que haga compatible los principios ontológicos y políticos del APD (por ejemplo, la crítica a las diversas versiones del esencialismo) con los de otras perspectivas de las cuales se pretenda hacer uso. El eclecticismo teórico, como forma de intelección de la realidad y como búsqueda de la mayor consistencia posible entre sus elementos, posibilita la recuperación de otras fuentes conceptuales (Navarrete, 2009a; 2019). La perspectiva del APD puede entenderse como una caja de herramientas (Wittgenstein, 2003), en la cual convergen diversas miradas disciplinarias.

Desde el APD se lee la formación profesional del pedagogo como superficie discursiva a través de las huellas de factores históricos, institucionales, políticos, epistemológicos, *inter alia*, lo que permite, por un lado, observar cómo esa formación profesional se articula en los programas universitarios, se condensa en las tradiciones y nuevas corrientes y se sedimenta en las normas, materias y contenidos; y, por otro, interpretar comparativamente cómo se desarrolla, despliega y circula el significante formación profesional en el ámbito pedagógico nacional y en cada una de las universidades en estudio. Para tal objetivo, se retoman algunas categorías centrales del APD, que a continuación se desarrollan.

La noción de **discurso** no se limita al lenguaje hablado o escrito, se refiere a que todos los objetos y procesos sociales poseen un carácter significante en la medida en que forman parte de un sistema de relaciones socialmente construido (tal como se ha señalado en el apartado: "Hacia una propuesta ontológica-discursiva para leer los conceptos"). El significado de una acción se constituye en "contextos de uso efectivo", es decir, entre un significado y su uso no puede haber una separación rígida, dado que el significado de una palabra se adquiere sólo dentro de un contexto específico. Así, el discurso es condición de construcción y comunicación de sentido socialmente compartido, es construcción social de la realidad, y es accesible por su relación con otros discursos, mediante el análisis de sus usos (Buenfil, 2013).

Una configuración discursiva puede ser analizada en los planos sintagmático (relación de unos significantes con otros elementos presentes en una cadena discursiva); y paradigmático o asociativo (relación de significados con otros ausentes; pero evocados en términos asociativos). Una configuración discursiva es el terreno donde se llevan a cabo las prácticas articulatorias que constituyen y organizan las posiciones diferenciales de los sujetos. La noción de discurso proporciona elementos analíticos para dar cuenta de la formación profesional del pedagogo como una configuración significativa que involucra un sistema de relaciones, objetos y actos donde y a partir de los cuales se están formando y construyendo sus identidades profesionales.

Se retoma la noción de **sujeto** propuesta por Laclau y Mouffe (2004) para analizar los procesos de formación profesional en la universidad. Estos autores ponen en tela de juicio el carácter prediscursivo del sujeto y sostienen la relación existente entre distintas posiciones de sujeto.[3] En lo

[3] Laclau se refiere a "posiciones de sujeto" en el interior de una estructura discursiva. Critica la concepción que hace del sujeto un agente racional y transparente a sí mismo; critica también la concepción que ve en en el sujeto el origen y fundamento de las relaciones sociales. Sostiene que no hay sujetos que sean

que se refiere a la primera, los autores expresan que el carácter constitutivo del sujeto no es como se sostenía en la filosofía trascendental y esencialista, sino que su carácter es discursivo, esto es, relacional, abierto e indeterminado: "justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso[4] y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias" (Laclau y Mouffe, 2004: 156). En tal sentido, el sujeto se constituye dentro y no fuera del discurso; el carácter abierto del discurso permite al sujeto identificaciones que hacen evidente la contingencia de su identidad (el sujeto al reconocer el espacio discursivo permite desmitificar los supuestos de unidad y homogeneidad que hacían de él un agente racional y transparente).

El concepto de **sobredeterminación** contribuye a explicar por qué no es posible ni la fijación final ni la flotación sin límites de la identidad. "El carácter simbólico –es decir, sobredeterminado– de las relaciones sociales implica, por tanto, que éstas carecen de una literalidad última que las reduciría a momentos necesarios de una ley inmanente" (Laclau y Mouffe, 2004: 134). El carácter contingente de un discurso como un exterior que subvierte el orden simbólico hace posible la emergencia de unos "objetos en otros", éstos aparecerán articulados discursivamente al ser evocados por su ausencia, este reenvío simbólico impide la suturación de identidades sociales plenas. El concepto de sobredeterminación se constituye en el campo de lo simbólico, y carece de toda significación al margen del mismo.

origen del sentido, sino posiciones del sujeto que se constituyen en el interior de una formación discursiva.

[4] El discurso "involucra tanto elementos lingüísticos como extralingüísticos y, en términos sociales, se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por construir un centro" (Laclau y Mouffe, 2004: 129). En esta misma lógica, Buenfil (1994: 9-10) concibe el discurso "como una constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados, que puede ser analizado en el plano paradigmático y en el sintagmático".

El sujeto es la forma pura de la dislocación de la estructura, dicha dislocación permite que el sujeto nunca llegue a una identidad plena, sino temporal, por lo que para Laclau "el sujeto se constituye en los bordes dislocados de la estructura" (1994: 79). Siguiendo a este autor, la identidad del sujeto político se construye a partir de actos de identificación que pueden ser de decisión o de poder; la identidad tiene dos elementos constitutivos, por un lado, es movimiento contingente y, por otro, marca las diferencias. Esto último va de la mano con la segunda inquietud de los autores, la relación existente entre distintas posiciones de sujeto.

El sujeto se constituye a partir de distintas posicionalidades, las cuales se encuentran dispersas en el mundo, más no separadas, sino que se relacionan y diferencian a su vez, ninguna de las posiciones del sujeto logra consolidarse finalmente como posición separada, hay un juego de sobredeterminación entre las mismas que reintroduce el horizonte de una totalidad imposible (Laclau y Mouffe, 2004: 164). Por lo tanto, la identidad humana no es sólo un conjunto de posiciones dispersas, sino también las formas de sobredeterminación que se establecen entre las mismas.

La categoría de **interpelación** se refiere al llamado, a la invitación que se le hace al sujeto para constituirse en sujeto de un discurso (educativo, político, pedagógico, *inter alia*). Son los individuos los que deciden, o no, responder y aceptar a estas interpelaciones o llamados.[5] Por ejemplo, uno de los objetivos del Plan de Estudios 1992 de la carrera en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas (*cf.* capítulo V, apartado V.2), es preparar al pedagogo para desempeñarse en la docencia, planeación, administración e investigación educativa; no obstante, los alumnos resignificaron este objetivo de tal manera que dieron preferencia a formarse para la docencia (profesores en nivel básico), re-

[5] Decisión que no es un acto meramente racional (como en las teorías de *rational choice*), sino también pasional, político, estratégico y de movimientos inconscientes (Laclau, 1994).

chazaron o no se identificaron con el objetivo de formarse para la planeación, administración o investigación. Esta identificación parcial con el objetivo de formación propuesto en el plan de estudios, probablemente se deba a la ideología de la época, a la fuerte tradición normalista que existe en el estado de Chiapas y en el que aún suele asociarse al pedagogo como profesor de educación básica.

La interpelación es un concepto que propone Althusser (1986), con el cual sostiene que la ideología interpela/constituye al individuo en sujeto y produce sobre él un doble efecto: reconocimiento/desconocimiento. La noción de interpelación remite al efecto de que la ideología, en cuanto "llamado", induce sobre el sujeto (al que sitúa en cuanto responsable de sus acciones) ese doble efecto. Interpelado el individuo se constituye en sujeto y como tal se asume imaginariamente como responsable de sus acciones, como única fuente de las mismas, asume una identidad "una", ahora bien, esa identidad "una", coherente, sin resquebrajaduras, es, dirá Althusser, imaginaria.

Si la **ideología** interpela al individuo constituyéndolo en sujeto, la pregunta es si en el mismo acto sujeta el sujeto al Sujeto, posibilitando de este modo la reproducción del orden establecido. La ideología funciona, por el efecto reconocimiento/desconocimiento, haciendo que el sujeto se reconozca imaginariamente como libre, a la vez le procura un efecto autojustificatorio. La ideología cumple respecto de los sujetos colectivos la misma función que el Yo respecto de los sujetos individuales: les proporciona una unidad imaginaria, una consistencia que le permite reconocerse como el mismo a través del tiempo. Para De Ipola (2002), el momento de la interpelación se sitúa en la emisión de un discurso, es un momento único e irrepetible. El momento de la constitución de un sujeto es diferente, remite al momento de la recepción de un discurso y a los efectos que ese discurso tenga sobre los sujetos que lo reciben (ahí es donde Laclau ubica la posibilidad de decisión).

La ideología interpela; pero esa interpelación puede ser claramente diseñada o circunstancial. En el terreno educativo, Buenfil (1993) expone que la interpelación es una práctica a partir de la cual un agente activo puede incorporar algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, *inter alia*, que altere su práctica cotidiana en términos de una modificación o de reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone. En el momento mismo en que el sujeto (individual o colectivo) decide responder a la invitación, al llamado de una política, de una institución, de una organización que convoca a inscribirse en un programa educativo, es ya un momento de significación, donde el individuo imagina un nuevo horizonte de posibilidad, es decir, vislumbra un ideal de plenitud.

La noción de **identificación** tiene una doble procedencia: discursiva y psicoanalítica. La identificación en sentido psicoanalítico (teórico no clínico) es un proceso mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones (Laplanche y Pontalis, 1996). Sigmund Freud no habla de identidad, sino de identificación y del proceso identificatorio. Para Freud (1921), la identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como modelo; la identificación ocurre mediante una ligazón afectiva con otro ser.

La identificación no es total, sino parcial, temporal, limitada y ambivalente, en el sentido de que me puedo identificar con una persona en un aspecto que apruebo de ella o en uno que rechazo, o bien, como un deseo de aceptación o de eliminación que el yo puede copiar o no de la persona amada o no amada (Navarrete, 2015a): "La identificación proyectiva alude a un mecanismo de defensa psíquico; término

introducido por Melanie Klein para designar un mecanismo que se traduce por fantasías en las que el sujeto introduce su propia persona (*his self*), en su totalidad o en parte, en el interior del objeto para dañarlo, poseerlo y controlarlo" (Laplanche y Pontalis, 1996: 189-190).

Se puede observar en Lacan (1995) que la identificación se desprende a partir de la imagen reflejada del medio ambiente (que puede ser con todos los seres, como en el trabajo freudiano; pero también consigo mismo), en que uno se encuentre inserto, esto es lo que Lacan denominó *estadio del espejo*:

> el cual se nos revela como un caso particular de la función de la *imago*, que es establecer una relación del organismo con su realidad o, como se ha dicho, el *Innenwelt* [interior] con el *Umwelt* [exterior], [que se puede comprender] como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen (1995: 87-89).

La identificación se produce en el orden *simbólico* cuando el sujeto asume la imagen reflejada de su exterior, la imita y se constituye como tal a través de la imagen imitada; pero resignificada: "ese exterior simboliza la permanencia mental del yo al mismo tiempo que prefigura su destinación enajenadora" (Lacan, 1995: 88). La identificación sucede cuando el sujeto se encuentra en falta, ésta alude a la falta del ser, la falta en el sujeto está ligada al surgimiento del deseo; Lacan distingue identificación *imaginaria* (yo ideal) como parte de los sueños y fantasías que el sujeto posteriormente simboliza en su "vida cotidiana" y simbólica ligada a la institución, el lenguaje y la norma (ideal de yo); el registro de lo *real*, en palabras de Lacan, se refiere cuando el sujeto entra hasta el límite estático de "tú eres eso", es cuando realmente sabemos quiénes o qué somos, es donde se revela la cifra de su destino mortal (Lacan, 1995), es decir, llegar a ese límite implicaría a su vez llegar a la locura, a la paranoia o a la muerte.

Por su parte, Žižek (1992) sostiene que el sujeto está siempre ligado, prendido, a un significante que lo representa para el otro, y mediante esta fijación carga un **mandato simbólico**, se le da un lugar en la red intersubjetiva de las relaciones simbólicas. Así, el mandato es siempre arbitrario: puesto que su naturaleza es performativa, no se puede explicar con referencia a las propiedades y capacidades "reales" del sujeto. Así, cargado con este mandato, el sujeto se enfrenta automáticamente a un cierto "¿*Che vuoi*?", a una pregunta del Otro (orden simbólico). El Otro se dirige a él como si él poseyera la respuesta a la pregunta de por qué tiene ese mandato; pero la pregunta no tiene, claro está, respuesta. El sujeto no sabe por qué está ocupando este lugar en la red simbólica. "¿Por qué soy lo que se supone que soy, por qué tengo este mandato? ¿Por qué soy… (un maestro, un amo, un rey)? En suma: ¿"Por qué soy lo que tú (el gran Otro) dices que soy?"[6] (Žižek, 1992: 156-157).

La dimensión más radical de la teoría lacaniana consiste en darse cuenta de que el gran Otro, el orden simbólico también está tachado por una imposibilidad fundamental, estructurado en torno a un núcleo imposible/traumático, en torno a una falta central. Sin esta falta en el Otro, el Otro sería una estructura cerrada y la única posibilidad abierta al sujeto sería su radical enajenación en el Otro (Žižek, 1992). Este autor consibe el tema de la **identidad** por medio de una interrogante: ¿qué es lo que crea y sostiene la identidad? En sus reflexiones sobre el tema concluye que la identidad se crea a través de múltiples significantes flotantes y se sostiene bajo un punto nodal,[7] esto es, la identidad se constituye dentro y no fuera del espacio ideológico

[6] Y el momento final del proceso psicoanalítico es, para el analizante, precisamente cuando se desentiende de esta pregunta –es decir, cuando acepta lo que es sin que esté justificado por el gran Otro– (Žižek, 1992: 156-157).

[7] "Es el punto a través del cual el sujeto es "cosido" al significante, y al mismo tiempo, el punto que interpela al individuo a transformarse en sujeto dirigiéndole el llamado de un cierto significante amo (comunismo, dios, libertad, Estados Unidos)" (Žižek, 2001:142).

del que formamos parte, en dicho espacio se encuentran una serie de elementos de libre flotación que el sujeto atrapa, acepta o se identifica con varios de esos elementos; pero sólo uno es el que lo acolcha o "determina" en mayor medida o sobre el cual los otros significantes se rigen.

Es decir, a partir de un elemento de libre flotación más fuerte para el sujeto, es donde anuda su identidad (Navarrete, 2018a). Cabe señalar que esta anudación no es esencialista o definitiva, sino temporal y dependiente del contexto del sujeto, o sea, que hoy puede ser un punto nodal el que "determine" mi identidad, después puede ser otro. Esto es, la identidad no está determinada en última instancia (por la institución, una persona, una idea, un objeto), sino que está abierta a múltiples posibilidades de ser en el mundo, en tanto espacio ideológico (Navarrete, 2015a; 2018a). Por ejemplo, el Plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, en su objetivo general se propone formar al pedagogo para incidir en la solución efectiva y oportuna de problemas pedagógicos y educativos, así como generar propuestas e innovaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales en los distintos campos y escenarios del quehacer pedagógico (capítulo III). Los pedagogos en formación se identificaron exitosamente con esta propuesta discursiva, y se imaginan, se conciben y piensan como pedagogos interventores en diversos espacios y modalidades educativas. Es decir, están abiertos a tantas posibilidades de ser pedagogos (interventor, planeador, orientador, investigador, *inter alia*) en tanto sean requeridos laboralmente o tengan el ideal de desempeñarse en una u otra práctica educativa.

Así, el sujeto (pedagogo) posee no una, sino varias posiciones identitarias que se apropia a partir de su ubicación espacial, desde su contexto o espacio simbólico, hasta su interior-exterior. En este sentido, la identidad no está prefijada, predeterminada, se fija de manera temporal, no definitiva o esencialistamente. Esto es posible porque opera la falta en el sujeto, que necesita ser llenada, la función de

llenado requiere de un espacio vacío y éste es, en cierta medida, indiferente a su contenido por lo que dicho contenido será inevitablemente "inadecuado" para ese llenado; por esta razón la identificación será constitutivamente incompleta y tendrá que recrearse mediante nuevos actos identificatorios. El fracaso de una identidad plena activará sucesivos actos de identificación.

La identificación desde el repertorio discursivo se contempla como una construcción, un proceso nunca acabado –siempre "en proceso"–. No está determinado en el sentido de que puede ser siempre "ganado" o "perdido", sostenido o abandonado. Aunque tampoco sin sus condiciones de existencia determinadas, incluyendo los recursos materiales y simbólicos requeridos para sustentarla, la identificación es finalmente condicional, sujeta a contingencia (Hall, 1996). La identificación es entonces un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación, y no una subsunción. Es la internalización de un rasgo propuesto en una interpelación disciplinar, institucional, gubernamental, entendida como una construcción, un proceso que se fundamenta en la fantasía, la proyección y la idealización (Hall, 1996).

La identificación es posible y se activa por una **falta** producida por una dislocación, la falta se actualiza, se presentifica. Una **dislocación** se presenta cuando una contingencia subvierte un espacio social desarticulando un orden simbólico (*lo real* en la perspectiva lacaniana); es también la "situación misma de la falta"; una falta que es constitutiva en tanto que los sujetos, para reordenar el orden simbólico dislocado, llevarán a cabo actos de identificación a través de los cuales intentarán llenar esa falta. En este sentido, una dislocación es condición de emergencia de mitos y horizontes imaginarios (Laclau, 1994), cuya función será rearticular el orden simbólico desarticulado, constituyéndose en superficie de inscripción de las formas de identificación de los sujetos.

Los actos de identificación que un sujeto realiza presuponen la existencia de un lugar vacío, esto significa que la

función de llenado de dicho vacío se lleva a cabo a través de una "inversión dialéctica", esto es, mediante la presentificación de una ausencia. Los sujetos son "lugares de una falta constitutiva, cuyas identidades sólo pueden alcanzarse por actos de identificación (inversiones dialécticas…)" (Laclau y Zac, 1994: 19). El contenido que "llena" una falta siempre es externo, es este "carácter extraño" lo que le permite funcionar como contenido externo que "llena". Esta función de llenado es factible en tanto el sujeto es "originariamente una falta inerradicable", por consiguiente, una identificación representa la falta misma (Laclau y Zac, 1994). Es este contenido externo con lo que el sujeto se identifica. Un sujeto es un sujeto escindido, "un sujeto cuya falta de ser es la condición previa para su acceso al ser" (Laclau y Zac, 1994: 31).

La función de llenado requiere de un espacio vacío y éste es, en cierta medida, indiferente a su contenido, por lo que dicho contenido será esencialmente "inadecuado" para ese llenado; por esta razón, la identificación será constitutivamente incompleta y tendrá que recrearse mediante nuevos actos identificatorios. El fracaso de una identidad plena activará sucesivos actos de identificación. Los efectos de la dislocación son paradójicos, por un lado, amenazan la constitución de identidades plenas; pero, por otro, son condición de posibilidad para la constitución de nuevas. Es por ello que el mundo social no es algo dado, sino que se construye permanentemente, donde los agentes sociales se transforman y construyen nuevas identidades. Por ejemplo, en el Plan de estudios G-3 de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima y en el de 1998 de la Universidad Autónoma de Chiapas, se propone la necesidad de crear una identidad como pedagogo, en tanto que son carreras "jóvenes" en sus respectivos estados y sienten un vacío, una falta de identidad, una falta que no permiten que se sientan o identifiquen como pedagogos, ese vacío posibilita que los estudiantes de pedagogía se imaginen como docentes y no como pedagogos.

Autores como Hall, Buenfil, Laclau, Mouffe y Zac coinciden en una crítica al concepto fundacional y metafísico de identidad, reivindican su imposibilidad ontológica y, a la vez, su pertinencia estratégica, postulando una identificación discursiva (contextual, situada y temporal) o lo que Hall llama una identidad bajo borramiento. La identidad se configura a través de un proceso de interpelación triunfante que es condición de posibilidad de la identificación, la cual da lugar a la transformación de los individuos en sujetos.

Métodos comparativos y educación comparada

Por medio de la comparación, dice Burke (1997: 34), es posible ver lo que no está ahí, comprender la significación de una determinada ausencia. Luhmann (1999: 47) menciona que no sólo lo comparado tiene que ser diferenciado, sino incluso el punto de vista de la comparación debe ser escogido de tal manera que la igualdad de lo comparado, por consiguiente lo parecido, debe ser garantizada a pesar de la diferencia (función y equivalencias funcionales). En lo diferente debe existir lo parecido en algún lugar, esto conduce a estímulos en la reflexión, sobre todo, cuando se está acostumbrado a intentar una más alta abstracción y finalmente al reconocimiento de la contingencia ineludible del punto de vista de la comparación.

Los puntos de vista de la comparación se ponen frente al observador, de manera que también pudieran ser distintos. Así, también, pueden ser distintos los niveles culturales de opinión de la atribución social. Nos encontramos de esta manera en el nivel de segundo orden, y la pregunta es, entonces: ¿quién es el que compara y qué intereses son los que lo llevan a efectuar tal comparación? La irrupción de los intereses comparativos de manera intensiva y extensiva y la consecuencia del interés por la reflexión y por la reflexión de la reflexión (sobre todo en Kant, en Fichte y en los ro-

mánticos) tienen que ver con la aparición de un nuevo interés por la cultura.

Para Luhmann (1999), el interés por la comparación intenta un entendimiento de la cultura situado en el nivel de la sociedad dirigido a las observaciones y a las descripciones. Los intereses de comparación reprimen y relativizan todas las esencialidades y las formas de la naturaleza con las que la antigua sociedad se había determinado a sí misma y a su mundo. Es justo en este último punto (relativización de todas las esencialidades) en donde se hace compatibles algunos elementos epistemológicos del Análisis Político de Discurso con los Métodos Comparados.

De acuerdo con Schriewer (2002), la idea de una ciencia basada en un enfoque comparativo fue formulada y articulada en diversos ámbitos hacia finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Las ciencias comparativas, entendidas como un proyecto intelectual y un programa científico de gran alcance, marcaron durante este periodo un nuevo enfoque científico: el comparativo. El proyecto de una ciencia comparada de la lengua, del derecho, de los sistemas políticos o de la educación, muestra cómo se transmitió un fructífero programa metodológico de las ciencias naturales, fundamentalmente de las ciencias biológicas, a las ciencias sociales y culturales en el comienzo mismo del desarrollo de la ciencia moderna.

Las disciplinas modelos que servían de referente en este proceso fueron la botánica, la zoología; pero la ciencia de referencia decisiva fue la anatomía comparada. Particularmente, los trabajos de Georges de Cuvier (1805), que es su máximo representante, despertaron un interés relevante en toda Europa de aquella época. Entrar en contacto con los resultados y métodos de la anatomía comparada formaba parte del programa obligado de la formación científica moderna, como puede observarse en los intereses de Herder, Schlegel, como en los hermanos Humboldt, hasta el mismo Goethe, quienes frecuentaron (1797) las prácticas de anatomía de Loder en la Universidad de Jena (Schriewer, 2002).

En el caso de Herder, por ejemplo, en una de sus obras (*Diario de mi viaje del año 1769*), describe la importancia de la historia, de la literatura, de los mitos y hasta de un programa educativo (para Alemania) posibilitado por la comparación entre naciones como Inglaterra, Italia, Rusia, Francia y Alemania. El énfasis en las bondades y desventajas de la civilización francesa que Herder hace, lo realiza porque Francia representaba la cuna y el culmen de la Ilustración. A partir de su comparación con el contexto alemán, Herder sitúa lo que puede dejar para éste el modelo de un pueblo que se caracteriza por su refinamiento, y concluye que tiene más desventajas por su superficialidad. La superficialidad de la vida ilustrada era identificada con la civilización, a la que Herder oponía la *kultur*, por eso en su propuesta educativa trata de marcar diferencias entre personas civilizadas y personas cultas, para lo cual siempre mantiene presente la comparación entre franceses y alemanes.

Posteriormente, se formula la comparación como un pensamiento relacional, aquí se formó una visión de los problemas. Se expone el problema de que los objetos de la comparación no son entidades aisladas, sin relaciones, sin conexiones, siempre en relación con su génesis histórica y dependencia de las condiciones socioculturales; se buscaba ahora interpretar y explicar a través de la contextualización. Esta perspectiva comparativa fue formulada por primera vez en el *Espíritu de las leyes* (1749) de Montesquieu. Esta perspectiva marcaría la posterior dirección teórica de las ciencias comparativas del hombre y de su realidad histórico-social. Aquí los estudios "verdaderamente" comparativos analizan diversos sectores de un sistema o una nación (Przeworski y Teune, 1982).

Ya sea desde la perspectiva positiva o socioculturalista, por medio de la comparación se trataba de afrontar problemas de relevancia político-educativa. Así, con la modernización de los Estados nacionales, se fue configurando un proceso de recíproca observación e información entre países, cuyo interés primordial se dirigía a un saber socialmente

relevante, un aprovechamiento de las experiencias obtenidas en otros contextos. Schriewer (2002) resume tres problemas centrales de la educación comparada: *1)* la construcción, mediante el método comparativo, de teorías en el campo de las ciencias de la educación, *2)* la explicación teórica de la variedad de los fenómenos de otras culturas y *3)* suministrar saberes relevantes para la política educativa.

La educación comparada, como campo multidisciplinario, se desenvuelve en relación con los intereses y propósitos de quienes se identifican con dicho campo, creándose en su interior distintas tradiciones, tendencias, coaliciones, escuelas, agrupaciones. Una de las tradiciones dominantes en este campo es el de la comparación internacional de diversos aspectos de la educación; cuando las comparaciones tienen una dimensión nacional, estatal, incluso local, se habla del método comparado de la investigación educativa (Navarro y Navarrete, 2013).

Algunos presupuestos sobre la educación comparada que aquí se asumen son: el método comparativo es consecuencia de la conciencia de la diversidad (Beltrán, 1990), esto ha erosionado las actitudes etnocentristas; relativiza las esencialidades (Luhman, 1999); permite establecer tipologías, clasificaciones sistematizadoras; carece de sentido comparar dos cosas cualesquiera, los fenómenos deben poseer un grado suficiente de analogía estructural y de complejidad; la comparación se interesa tanto por las diferencias como por las semejanzas; muestran la variedad de estructuras de interrelaciones; hace valer la complejidad de la vida social frente a las reducciones causales del paradigma empírico-analítico.

En este orden de ideas la comparatividad es una estrategia analítica que nos permite conocer cuáles son los referentes de comparación o las unidades de análisis, qué se compara, qué se logra. Así, la comparación alude al estudio de dos o más objetos, fenómenos o acontecimientos para encontrar sus relaciones o estimar sus semejanzas y sus diferencias (Caballero *et al*., 2016); comprende tanto un

marco conceptual y metodológico como un trabajo de análisis sociohistórico (Schriewer, 1993). Actualmente muchos estudios comparados buscan investigar a las sociedades en todas sus dimensiones, incluso antes de intentar comprender sus sistemas educativos (Machado *et al.,* 2017). Mediante los estudios comparados en un campo de estudio específico, como lo es el educativo, es posible identificar tendencias y procesos de convergencia y divergencia (Rojas y Navarrete, 2010).

En resumen: la educación comparada posibilita: *a)* extraer de las investigaciones empíricas individuales los principios metodológicos y teóricos que permitan una mayor fundamentación metodológica y conceptual de la comparación, también la clase de problemas de la educación comparada como disciplina; *b)* se cuenta con diversas historias particulares de la disciplina de la educación comparada; *c)* la complejidad y la hibridación de los fenómenos constituyen los nuevos desafíos de los estudios comparativos.

Con base en lo expresado líneas arriba, esta investigación realiza un Análisis Político de Discurso de la formación profesional de los pedagogos, como superficie discursiva, de las cuatro universidades en estudio, para después establecer puntos de comparación a nivel inter e intra institucional a partir del referente empírico: periodos históricos, proyectos curriculares y significaciones de los sujetos.

III
La formación profesional del pedagogo en la Universidad Nacional Autónoma de México

@

> Tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él.
>
> Immanuel Kant

En este capítulo se analiza el proyecto de formación profesional del pedagogo del Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como el modo en que es resignificado por los profesores y alumnos, con el fin de identificar, diferenciar y contrastar las visiones y particularidades (del plan de estudios, de los profesores y de los alumnos) sobre la formación de este profesional.

El capítulo está conformado por cuatro apartados: *1.* El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo del Colegio de Pedagogía en la UNAM; *2.* La formación profesional del pedagogo desde el Plan de estudios 2010 de la carrera de Pedagogía de la UNAM; *3.* La formación profesional del pedagogo en el Plan 2010: la mirada de los profesores y estudiantes de la carrera de Pedagogía de la UNAM; y *4.* Reflexiones de cierre del capítulo.

El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo en el Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Una aproximación

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene como antecedente a la Real Universidad de México, creada en el virreinato de la Nueva España por real cédula del emperador Carlos V, firmada en su nombre por el príncipe Felipe en 1551 e inaugurada en 1553, siendo virrey Luis de Velasco y Ruiz de Alarcón. A partir de 1595 se le conoció como Real y Pontificia Universidad de México, cuando le fue agregada la denominación de "pontificia", que adquirió por una bula del papa Clemente VIII en ese mismo año, que le fue concedida hasta el siglo XVII. Posterior a la guerra de Independencia, tanto conservadores como liberales se confrontaron respecto a la permanencia de la Universidad, los primeros consideraban que la Universidad debía permanecer, pero reformada de acuerdo con las necesidades de la época, lo segundos proclamaban que debía suprimirse porque era un símbolo de retroceso de la época virreinal. En 1833 fue cerrada por primera vez. Si bien, en 1865 el emperador Maximiliano de Habsburgo era de la idea de reformarla, ésta fue clausurada de manera definitiva el 30 de noviembre del mismo año (*cf.* Rodríguez, 2008; Marsiske, 2006; González, 2001). El 7 de abril de 1881, el diputado Justo Sierra presentó en la Cámara el *Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional*, al respecto señalaba:

> sometí a la decisión de la Cámara la creación de la Universidad Nacional, pero se convino en aplazarla para cuando estuviera suficientemente organizada y desarrollada la educación primaria, cuando la educación secundaria hubiera comenzado a dar frutos, cuando la educación profesional estuviera desarrollándose [...] y después de la creación de una Escuela de Altos Estudios (Sierra, 1908: 586).

En el citado proyecto, se proponía, en su artículo 7º, inciso II, la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios. Sierra consideraba que no era posible una educación nacional sin universidad, ni la universidad sin una escuela de altos estudios. Esta institución sería la Corona de la universidad destinada a la formación de sabios o especialistas:

> La Escuela Nacional de Altos Estudios tendrá por objeto formar profesores y sabios especialistas, proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que puedan obtenerse en las escuelas profesionales. Se establecerán desde luego clases completas de pedagogía y a medida que los recursos de la Universidad lo permitan se irán abriendo cátedras correspondientes a todos los ramos del saber humano, comenzando por los estudios biológicos, sociológicos e históricos (Sierra, 1948: 68).

El plan presentado por Sierra generó dudas, confusiones y polémicas, para aclararlas publicó varios artículos en el periódico *La Libertad*:

> la Escuela de Altos Estudios no está destinada solamente a preparar profesores [...] su objeto supremo es hacer sabios [...] es necesario señalar un territorio elevado y libre donde pudiera cultivarse la ciencia por la ciencia, en donde algunos escogidos pudieran ser iniciados en las lucubraciones más altas y menos accesibles, en donde los cursos se hicieran no para preparar alumnos para los exámenes sino para revelar hombres de estudio [...]

Con Altos Estudios se buscaba llevar los estudios elementales realizados en otros establecimientos de enseñanza superior a un grado más alto, en donde se formarán los hombres de ciencia para contribuir al progreso intelectual de México.

Para Sierra, Altos Estudio respondería a tres necesidades que se hacían sentir en el México postindependentista:

1. El perfeccionamiento y especialización de los conocimientos adquiridos en escuelas preparatorias o profesionales; *2.* La formación de un cuerpo de profesores capacitados para las escuelas superiores (secundaria, preparatoria y profesional); *3.* La realización de investigaciones en distintas ramas de la ciencia. Con un instituto de esta naturaleza se buscaba elevar el nivel científico nacional. En 1908, como ministro de Instrucción, Sierra insistía ante la Cámara:

> no hay en el campo de la enseñanza mexicana un órgano en donde puedan estos estudios llevarse a un grado más alto [...] en vista de esto el Gobierno pensó en crear un centro de enseñanza que diera el modo de satisfacer esta necesidad [...] antes de intentar la creación de una universidad hay que ocuparse del modo de organizar esta escuela [...] en donde los estudios rudimentarios, elementales, que se hayan hecho en otra clase de establecimientos pudieran pasar a ser enseñanza superior [...] habría como complemento una especie de centro de investigación científica en donde los conocimientos ya adquiridos puedan aplicarse [...] todo lo cual puede preparar para obtener cierta clase de grados universitarios [...] (Boletín de la Secretaria de Instrucción Pública, 1908:401).

El Ministro nombró una comisión para que dictaminara su iniciativa de creación de la Escuela de Altos Estudios. Los integrantes de dicha comisión tenían confusiones en torno a la naturaleza de esa Escuela. La identificaron como un instituto científico, creían que la formación de profesores de enseñanza superior sería algo esporádico, incluso señalaban que tenía las características de una universidad.

Los comisionados consideraban que Altos Estudios no era una escuela, ya que para ellos preparar a un investigador no era un asunto de enseñanza y que la Preparatoria se ocupaba de educar a las inteligencias. En ninguna de las resoluciones de esta comisión dictaminadora aparece la Escuela de Altos Estudios como una institución organizada,

ya que no se presentaba un plan docente, no se estableció su organización administrativa y académica, no se hacía referencia a la obtención de los grados, tampoco se consideró restablecer el estudio de la filosofía.

Finalmente, Justo Sierra, con la colaboración decidida, entre otros, de Ezequiel A. Chávez, formuló el plan educativo de la Escuela de Altos Estudios y lo puso a consideración de la Cámara de Diputados. Así, poco tiempo después se otorgaba en abril de 1910 la ley constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios y se anunciaba la creación de la Universidad, cuya ley constitutiva se aprueba en mayo de ese mismo año. Sierra puso en marcha una "nueva" Universidad, con un objetivo claro, expresado por él mismo: "mexicanizar" el conocimiento. El 22 de septiembre de 1910, el presidente de la república, general Porfirio Díaz, inauguró la Universidad Nacional de México en el Anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria. Sierra destacaba que los universitarios: "sois un grupo en perpetua selección dentro de la sustancia popular, y tenéis encomendada la realización de un ideal político y social que se resume así: democracia y libertad" (Sierra, 1910). Los puntos básicos de la citada ley constitutiva fueron:

Artículo 2. Los objetos de la Escuela Nacional de Altos Estudios serán:

1. Perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Bellas Artes o que estén en conexión con ellas.
2. Proporcionar a sus alumnos profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos, y
3. Formar profesores de las escuelas secundarias o profesionales.

Artículo 3. La Escuela Nacional de Altos Estudios tendría tres secciones:

1. De Humanidades, que comprendía: lenguas clásicas y lenguas vivas, literaturas, filología, pedagogía, lógica, psicología, ética, estética, filosofía e historia de las doctrinas filosóficas.
2. De Ciencias Exactas, abrazaría la matemática en sus formas superiores y las ciencias físicas, químicas y biológicas.
3. De Ciencias Políticas, Sociales y Jurídicas, que comprendía todas las que tienen por base o por objeto fenómenos sociales (Sierra, 1948b).

Las funciones específicas de Altos Estudios serían: especializar, investigar y formar profesores de enseñanza superior, que respondiera a la realidad intelectual mexicana. De acuerdo con Ducoing (1991), dichas secciones se fueron modificando a lo largo de la historia de la Escuela. Por su parte, Menéndez (1994) señala que ésta es la primera vez que se escucha en la Universidad Nacional el término pedagogía.

Si bien, la Escuela Nacional de Altos Estudios fue creada junto con la Universidad, en la cual se formarían los hombres de ciencia del más alto nivel, los cuales se pretendía que hicieran ciencia nacional, Altos Estudios albergaría otra institución: una Escuela Normal. Ezequiel A. Chávez, siendo director de Altos Estudios desde 1913, insistía en 1922, con el cambio de Plan de estudios de Altos Estudios, que ésta no podía seguir existiendo sin una Escuela Normal, esto levantó a tres grupos adormilados hasta entonces: *1)* los normalistas, que se negaban a que se formara al interior de la Universidad una Escuela Normal Superior; *2)* los renovados positivistas, que aseguraban que sólo el positivismo podía venir a resolver los problemas educativos del país; y *3)* el grupo dirigido por Antonio Caso al interior de la Escuela Nacional de Altos Estudios y que estaban configuran-

do toda la plataforma para hacer de Altos Estudios una Facultad de Filosofía y Letras (FFL). Con Álvaro Obregón, finalmente, se da el cierre de Altos Estudios en 1924, y se crean tres instituciones en una sola: la Facultad de Graduados, la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior (Navarrete, 2008).

En 1934 la Escuela Normal Superior es separada de la Universidad, ya para entonces Nacional y Autónoma, y quedó adscrita a la Secretaría de Educación Pública. En 1935, Ezequiel A. Chávez logra que al interior de la FFL se forme un Departamento de Ciencias de la Educación, y se genera la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación; el doctorado se cerró en 1938 y la maestría en 1954. En 1954, la Facultad de Filosofía y Letras se trasladó a la Torre de Humanidades, siendo director de ésta el licenciado Salvador Azuela (*cf*. Menéndez, 1994; Navarrete, 2008; Navarrete, 2015). Salvador Azuela decidió iniciar una reestructuración completa tanto en lo académico como en lo administrativo de la entidad, propósito con el cual dio inicio al proceso "de reorganización de los actuales usos académicos [...] y de su Plan de estudios en vigor, buscando [...] las fórmulas de trabajo que corresponden a su nueva vida en Ciudad Universitaria" (UNAM, s/f). Para ello, se formó una Comisión en la que participó, entre otros académicos, Francisco Larroyo, quien jugó un papel relevante en la transformación de la enseñanza de la Pedagogía y en la reconfiguración del perfil del profesional de la misma (UNAM, 2014). En la FFL se otorgaba el grado académico de Maestría en los departamentos por los que estaba integrada: Filosofía, Psicología, Lenguas y Literaturas Clásicas, Lenguas y Literaturas Modernas, Lenguas y Literaturas Españolas, Arte Dramático, Historia General y de México, Artes Plásticas, Geografía y Ciencias de la Educación.

"Escuela de Altos Estudios" fue, en cierto sentido, el "primer nombre" de la que, en 1924, se llamaría "Facultad de Filosofía y Letras". Hay entre ambas una indudable lí-

nea de continuidad que hace difícil definir el alcance que podría tener dicho cambio, aunque éste tampoco tuvo un sentido nada más nominal. El decreto por el que se instituye formalmente la Facultad llevaba implícita la necesidad de un cambio real, cualitativo, que se irá produciendo de manera paulatina a lo largo de décadas (*cf.* González, 1994).

La carrera de Pedagogía se implementó por primera vez en el año de 1955 en el Colegio de Pedagogía ubicado en Ciudad Universitaria. Conviene señalar que a partir de 1972 el Consejo Universitario de la UNAM aprobó la creación del Sistema de Universidad Abierta (Rojas, 2008), el cual ofrecería también la Licenciatura en Pedagogía. Posteriormente, en 1974 el Consejo aprobó la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales como parte de un proyecto de descentralización educativa de la Universidad. En total fueron fundados cinco planteles en zonas estratégicas alrededor de la Ciudad de México: Cuautitlán en 1974; Iztacala y Acatlán en 1975; y Aragón y Zaragoza en 1976. A dichas Escuelas se les otorgó el rango y denominación de Facultad de Estudios Superiores el 5 de marzo de 2004 por el H. Consejo Universitario de la UNAM, en reconocimiento a su consolidación académica y cultural. Los planteles en los que se oferta la Licenciatura en Pedagogía son Acatlán y Aragón. Todas ellas iniciaron con el Plan de estudios del Colegio de Pedagogía.

Como puede observarse, en la emergencia de la carrera se puede reconocer la pugna intelectual entre liberales, positivistas y normalistas no solamente por la definición nominal que no es menor, sino también por la orientación política e intelectual de la pedagogía. Se producen fronteras entre lo que será la institución y lo que queda fuera de ella, tanto la Universidad como la Facultad de Filosofía y Letras, y lo que será la orientación de las diferentes carreras en su interior. La diferenciación profesional se jugará en este sentido como resultante de una relación de fuerzas (Foucault, 1992a: 18).

Fundación del Colegio de Pedagogía de la UNAM

A partir de 1954, en la Facultad de Filosofía y Letras se cambiaron los Departamentos existentes por Colegios, dando estatus y nivel diferente a la participación docente a través de prácticas colegiadas. Así, en ese mismo año, Francisco Larroyo sustituye (momento de exclusión e inclusión) el Departamento de Ciencias de la Educación (creado en 1943) por el Colegio de Pedagogía, cambiando con ello no sólo la denominación, sino también el enfoque epistemológico, disciplinario y profesional. El Colegio de Pedagogía empezó a funcionar el 11 de abril de 1955, cuando el doctor Roberto Solís Quiroga dictó la primera cátedra a la primera generación de la Maestría en Pedagogía. Además de la maestría, se ofertaban estudios de Doctorado en Pedagogía (Menéndez, 1994).

El cambio de Departamento a Colegio no fue sólo nominal, también se dio en el objetivo de formación profesional, su plan de estudios fue completamente renovado, estaba encauzado no sólo a la formación de profesores, sino a la capacitación de profesionales en pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones (Ducoing, 1990). Con la creación del Colegio, Larroyo vislumbró una pedagogía universitaria distinta de la pedagogía normalista:

> Los estudios pedagógicos en la UNAM han adquirido su propia fisonomía […] Bajo este signo, en efecto, nace el problema de una pedagogía universitaria, de una tarea distinta de la que pueda tener la Secretaría de Educación Pública [la cual tenía a su cargo la Escuela Normal Superior] […] La Facultad de Filosofía y Letras se ha hecho cargo de que su objetivo sea éste: la pedagogía universitaria (Larroyo, 1958).

La pedagogía universitaria a la que Larroyo aludía tenía una fuerte carga filosófica, comulgaba con el neokantismo de Marburgo que intentaba superar tanto el positivismo y

el materialismo como el constructivismo de la filosofía romántica mediante una consideración crítica de las ciencias y una fundamentación gnoseológica del saber (Ferrater, 2004); a su vez, era partidario de algunas ideas del neohumanismo (pedagógico) que concibe a la educación como el desarrollo de una capacidad interna y no de imposición de algo externo, donde la educación es la base para desarrollar las facultades humanas a plenitud.[1]

Larroyo simpatizaba también con la idea de pedagogía social propuesta por Natorp, dicha pedagogía proponía indagar las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social, asumiendo que las formas sociales no son inalterables, sino que están sujetas a desarrollo. Para Natorp el objetivo de su pedagogía era que la guía de acción del docente debía ser el sumo bien y no sólo la formación del individuo como lo hacían otras pedagogías (Saltzman, 1998).

Así, la concepción de pedagogía universitaria de Larroyo estaba permeada por estas corrientes filosóficas a las que debía su simpatía no sólo por su formación como filósofo en la Universidad de Marburgo, sino también porque fue *heredero* de las inquietudes filosóficas, humanistas y pedagógicas de dos de sus grandes maestros universitarios: Antonio Caso y Ezequiel A. Chávez. De este modo, Larroyo contribuyó a la consolidación del viejo proyecto de su maestro Ezequiel A. Chávez: hacer de la pedagogía un quehacer universitario. Para ello, se propuso sacarla de su ámbito tradicional –la formación de profesores–, elevarla al rango de una teoría de la formación del hombre; crear una ciencia humana ligada a la filosofía y a las humanidades, acudir a la filosofía, historia, psicología, antropología y administración

[1] Al igual que los romanos, creadores del concepto de la *humanitas*, los neohumanistas buscan una educación integral, pero no sólo de cuerpo y mente, sino de "espíritu, corazón y mano" (Luzuriaga, 1980), para decirlo con una frase de Pestalozzi, el más grande representante de esta tendencia y quizá el modelo por excelencia del maestro y el pedagogo. Ocuparse del espíritu consistía en el desarrollo intelectual del alumno, cultivar el corazón era desarrollar su conciencia moral y la mano era prepararlo para la vida práctica o técnica (Pestalozzi, 1982).

en busca de los fundamentos teóricos y metodológicos de la nueva ciencia de la educación: la pedagogía (Pérez, 1997).

Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años cincuenta

Uno de los objetivos de formación del pedagogo estaba puesto en su formación humanista, filosófica y, en este sentido, Francisco Larroyo, impulsor de la pedagogía universitaria y del Colegio de Pedagogía, concebía a la Pedagogía, con referencia a Dilthey, como la "flor de la filosofía". En opinión de uno de los entrevistados, doctor José Luis Becerra, profesor del Colegio de Pedagogía, quien estudió en esos años, comenta que Larroyo consideraba a la pedagogía:

> Como una praxis, como una acción, como cosa concreta, como la filosofía que no se agota en el cubículo, sino una filosofía que tiene un carácter aplicado y, por tanto, de ahí viene, o por lo menos de esa orientación viene aquella clase de que toda verdadera filosofía desemboca en una pedagogía […] ahí hay una base de entendimiento de lo que van a hacer los estudios en pedagogía.[2]

Esta manera de concebir a la pedagogía y de dar forma al pedagogo (desde la propuesta de Larroyo) no era "nueva", tiene sus raíces en Fichte (1762-1814) y en Dilthey (1833-1911), entre otros muchos filósofos.[3] Larroyo retoma de estos autores parte de su filosofía en relación con la pedagogía y la filosofía de la educación. Por ejemplo, Fichte (continuador de la filosofía crítica de Kant y precursor tanto de Schelling

[2] Entrevista realizada, por la autora de este libro, al doctor José Luis Becerra el 30 de agosto de 2005, Ciudad Universitaria, Ciudad de México.

[3] Como es sabido, desde la antigüedad, filósofos como Platón y Aristóteles se han pre-ocupado por el estudio de la Pedagogía, y desde entonces ha sido motivo de interés de casi todos los grandes pensadores (Locke, Rousseau, Kant, Fichte, Herbart), hasta llegar a nuestro tiempo, en el que se le sigue estudiando (James, Dilthey, Simmel, Écheles, Dewey, Spranger, Jaspers, *inter alia*), pero es a partir de las ideas de Dilthey que se "reivindica" el papel de la pedagogía con relación a la filosofía.

como de la filosofía del espíritu de Hegel, es considerado uno de los padres del llamado idealismo alemán) pensaba que: "sin la actividad pedagógica, la filosofía no encontraría nunca una extensa comprensión y menos aún aplicación a la vida, como por otra parte sin filosofía nunca llegará a alcanzar completa claridad sobre sí mismo el arte de la educación […] Serían incompletos e inútiles la una sin el otro" Fichte (1975).

Por su parte, Dilthey (1940) (humanista y ferviente seguidor del neokantismo) consideraba que: "la última palabra del filósofo es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar […] La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre". Así, Larroyo retoma las ideas neokantianas y humanistas para la formación del nuevo pedagogo. En este sentido, la interpelación que estos autores (y otros) ejercieron sobre Larroyo se ve plasmada en la introducción de nuevas materias en el Plan de estudios de Pedagogía (de 1959), en el modo de conceptualizar ésta y en el tipo de formación que ofreció a los pedagogos. Con estas acciones se cumple, temporalmente, el ideal, compartido por Antonio Caso, de hacer de la pedagogía un quehacer universitario. Con la gestión e intervención intelectual de Larroyo da lugar a la pedagogía en la UNAM como una ciencia humana ligada a la filosofía.

La concepción de pedagogo presente en el primer Plan de estudios de 1955, en el que se otorgaba el título de maestro en Pedagogía, cambió tanto en el nivel de su formación como en su quehacer profesional en el Plan de estudios de 1959, que otorgaba el título de licenciado en Pedagogía. El pedagogo ya no era visto únicamente como profesor de bachillerato, sino que también se le empieza a formar para desarrollar tareas de organización, investigación y asesoría o capacitación de profesores o en instituciones educativas. José Luis Becerra, profesor del Colegio de Pedagogía, quien estudió en esos años, recuerda:

> Ésta fue una unidad académica de la cual se desprendieron una serie de unidades que después se desarrollaron en Facultades, incluso todavía queda aquí Geografía como un recuerdo de eso, todavía tenemos aquí a Geografía. Entonces, todos esos salían con nuestra maestría. Todos eran maestros porque se suponía que iban a ser maestros para dar clases en preparatorias: de Geografía, de Historia, de Filosofía, de Literatura, etcétera. Entonces estaba la Maestría en Pedagogía.[4]

Cuatro años después de la creación de la carrera de Pedagogía, se dejó de formar maestros en Pedagogía para formar licenciados en Pedagogía (hasta la actualidad). En esos años era común, en algunas universidades, otorgar el título de maestro (y no el de licenciado) porque se estimaba que se formaba a los estudiantes para ser maestros o docentes.[5]

Esta designación de título al momento de graduarse nos habla, por lo menos, de tres aspectos: *1)* en el momento de constitución de una profesión (y también en el desarrollo de ésta) no siempre son determinados los objetivos y se van afinando, definiendo o redefiniendo sobre la marcha; *2)* esta designación responde a una filosofía de la época o lo que Foucault (1992b) llama el orden del discurso; y *3)* los

[4] Entrevista realizada, por la autora de este libro, al doctor José Luis Becerra el 30 de agosto de 2005, Ciudad Universitaria, Ciudad de México.

[5] En la UNAM, las primeras disposiciones legales para el desarrollo formal de los estudios de posgrado se establecieron en 1929 y los grados de doctor y maestro se comenzaron a otorgar de manera continua a partir de 1932, por lo que su labor fue pionera en América Latina. En aquellos momentos, la Facultad de Filosofía y Letras definió un conjunto de lineamiento para otorgar los grados de maestro y doctor, aunque es importante señalar que el grado no era equivalente al título profesional. De manera tal que bastaba con tener un título de Licenciatura, haber ejercido la docencia por más de cinco años, tener obra publicada y presentar una tesis para obtener el grado de doctor, mientras que para obtener el de maestro, eran necesarios los requisitos anteriores y el título de bachillerato (Bueno, Muñoz y Reyes, 2003).

Unos años después, hacia 1945, la Facultad de Ciencias estableció en la UNAM, por primera vez, dos ciclos de estudios: el profesional y el de graduados. A partir de ese momento, en las carreras de Biología, Física y Matemáticas, el otorgamiento del grado de maestro requirió del grado académico y el título de Licenciatura, por su parte el grado de doctor exigió el grado y el título de maestro, estableciéndose con ello una similitud entre título y grado, tal como existen hoy en las universidades contemporáneas (Rojas, 1992).

conceptos cambian a través del tiempo, se reconfiguran (Granja, 1998).

Una revisión curricular de los Planes de estudio: 1955, 1957, 1959 y 1966 (1975 y 1976)

En los años cincuenta, para la UNAM fue primordial la capacitación de profesionales en pedagogía. El primer Plan de estudios de 1955 del Colegio de Pedagogía otorgaba el grado de Maestría y el título de maestro en Pedagogía. Estaba estructurado por: *a) Materias obligatorias*: Teoría Pedagógica, Historia General de la Pedagogía, Historia de la Educación en México, Conocimiento de la Infancia, Conocimiento de la Adolescencia, Fundamentos Biológicos de la Pedagogía, Fundamentos Sociológicos de la Pedagogía y Filosofía de la Educación, todas se cursaban en dos semestres cada una; *b) Materias monográficas obligatorias*: Didáctica, Organización Escolar, Psicotécnica Pedagógica, Psicopatología de la Adolescencia, Antropometría Pedagógica, Pedagogía Comparada, Técnica de la Investigación Pedagógica, Orientación Vocacional y Profesional y Psicología Contemporánea, estas asignaturas se cursaban en dos semestres cada una, excepto Psicopatología de la Adolescencia y Pedagogía Comparada que se cursaban sólo por un semestre; y *c) Materias optativas,* debían cursarse seis asignaturas optativas elegibles entre las que la Universidad ofrecía a través de sus diferentes dependencias (UNAM, 1956a, Acuerdo núm. 32).

Los alumnos, por acuerdo del Consejo Universitario de la UNAM, en su sesión de 26 de julio de 1956, para poder titularse debían de realizar una práctica docente mínima de seis meses en una escuela de segunda enseñanza, preparatoria, normal o de nivel universitario (UNAM, 1956b, art. 47). La matrícula de ingreso fue de 17 alumnos, la mayoría de ellos fueron mujeres.

En 1956, el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras acuerda que para 1957 los planes de estudio de todas

las Maestrías quedarían organizados bajo dos características comunes: *1)* El sistema de créditos semestrales y *2)* El ordenamiento de las materias según la siguiente clasificación: Obligatorias generales, Obligatorias monográficas, Obligatorias pedagógicas, Seminario y Optativas.

Francisco Larroyo encabeza la restructuración del Plan de estudios de 1957 del Colegio de Pedagogía. Las materias del Plan de 1955 permanecieron tal cual en el del 1957 (excepto Conocimiento de la Infancia que desaparece), y se agregaron a este último nuevas materias de tipo *monográficas*; *seminarios* (Textos Clásicos de la Pedagogía y Composición de Tesis) y *optativas* (Educación Audiovisual, Psicoterapia e Higiene Mental). De acuerdo con Ducoing (1990), en este Plan se refuerza el enfoque experimentalista y se incrementa la formación técnica y utilitaria frente a la teórica.

Con este nuevo Plan, Larroyo estaba proponiendo un modelo de identificación a los sujetos para constituirse en sujetos del discurso de la naciente pedagogía universitaria en México.

El encargado del Colegio era Ranulfo Bravo Sánchez (1955-1957), quien fue sustituido por Francisco Larroyo (1957-1958), nombrado posteriormente director de la Facultad de Filosofía y Letras de 1958 a 1966,[6] y ya en el cargo, todos los Colegios de la Facultad otorgarían el grado académico de Licenciatura (UNAM, 1959). Esto fue motivo para una nueva reestructuración del Plan de estudio del Colegio de Pedagogía. Los pedagogos ahora egresarían con el grado de Licenciatura y el título de licenciado en Pedagogía:

> el Colegio estaba fundado, empezó a funcionar con el Plan de estudios de las maestrías antiguas y llegó un momento en que el doctor Larroyo dijo: "esto lo vamos a convertir

[6] En su lugar, Juvencio López Vázquez es nombrado director del Colegio de Pedagogía.

> realmente en licenciaturas para darle más cohesión a esto"; entonces los maestros que estaban en los últimos semestres ya los tituló con el mismo Plan de estudios. Así que yo estuve en el último Plan de estudios de la Maestría y en el primero de la Licenciatura; pero comencé con la Maestría en Enseñanza Superior. Cuando yo estaba un año antes de terminar la carrera me dicen: "esto ya se está cancelando y se van a abrir las licenciaturas". Entonces a mí me tocó ese momento de transición entre las maestrías y las licenciaturas.[7]

En el nuevo Plan de estudios, aprobado en 1959, puesto en marcha en 1960, se otorgaba el grado de Licenciatura en Pedagogía, con una duración de tres años. Este Plan, al igual que el de todas las licenciaturas que se ofertaban en la Facultad de Filosofía y Letras en esos años, estaba organizado por: *a) Materias obligatorias*, incluían ocho materias de carácter general y ocho materias monográficas a cursar por dos semestres cada una; y *b) Materias optativas*, exigía cursar tres por dos semestres cada una. En total se cursaban 38 asignaturas-crédito-semestrales: 32 obligatorias y 6 cursos semestrales optativos. En este Plan la matrícula fue de 48 alumnos (UNAM, 1966).

En este Plan de 1959 desaparecen los seminarios y materias optativas estipulados en el de 1957; se incorporan nuevas materias como Conocimiento de la Infancia (que estaba presente en el Plan de 1955 y desaparecida en el de 1957) y se continuó el enfoque tecnicista, predominando la ausencia de ejes curriculares y la desvinculación con las prácticas educativas vigentes. Este Plan estuvo vigente hasta 1966.

El 30 de noviembre de 1966, el H. Consejo Universitario aprueba un nuevo Plan de estudios, en el cual se sigue otorgando el título de licenciado en Pedagogía y la duración de los estudios aumentó de tres a cuatro años. En este Plan se

[7] Entrevista realizada, por la autora de este libro, al doctor José Luis Becerra el 30 de agosto de 2005, Ciudad Universitaria, Ciudad de México.

aumentó el número de materias de 38 en el Plan precedente a 50 materias-crédito-semestrales, de las cuales 32 eran obligatorias y 18 optativas. La organización curricular de las materias también cambió, en Plan anterior la organización era por: *a) Materias obligatorias* y *b) Materias optativas*, ahora estaba organizado en áreas de conocimiento: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y Organización Escolar y Teoría, Filosofía e Historia (UNAM, 1966). La estructura curricular suponía la elección de una de estas áreas. Poco tiempo después, dicha selección de área se volvió opcional, pudiendo elegirse asignaturas de las cuatro líneas, de acuerdo con el interés del estudiante (UNAM, 2014).

A partir de 1966 se ha venido formando profesionales de la Pedagogía, con un plan que, tras modificaciones mínimas, ha tenido la virtud de irse adecuando en diferentes momentos a las características demandadas por el ejercicio profesional en distintos escenarios educativos (UNAM, 2007). Así, en **1975**, la Comisión de Trabajo Académico del H. Consejo Universitario autoriza la incorporación de la asignatura Pedagogía experimental I y II. En **1976** se aprueba la integración de otro grupo de asignaturas: Pedagogía Contemporánea I y II, los talleres de Didáctica I y II, Orientación Educativa I y II, Organización Educativa I y II, Comunicación Educativa I y II, Investigación Pedagógica I y II, así como el Seminario de Filosofía de la Educación I y II. A pesar de estas modificaciones, el Plan conservó el mismo número de materias obligatorias y optativas a ser cursadas mencionado en párrafos atrás (UNAM, 2014).

Las materias del Plan de 1966 sólo contaban con una muy breve descripción, los profesores eran los encargados de crear el propio contenido del programa:

> el concurso de oposición obliga a dos cosas: a la crítica de un programa y a la propuesta de un programa alternativo, así que es la propuesta del programa alternativo lo que le dio un carácter de renovación al propio Plan de estudios, porque, se dice, estatutariamente, que los planes y programas de estudio deben estar fijados por el Consejo Universitario;

> pero el Plan de cuatro años tenía un listado de asignaturas y una brevísima de sus contenidos. No había programas totales, así que, entonces, cuando nosotros presentamos esos concursos, pues, empezaron a aparecer programas. Por lógica y coherencia académica, cuando usted llega frente al grupo, pues, le dice: "traigo mi programa", así fuimos renovando los programas, parece como un modo muy poco deseado; pero es un modo de renovación de vida académica.[8]

El Colegio de Pedagogía tenía en operación dos planes de estudio: 1) el de 1966 y 2) el de 2010 [vigente actualmente y el cual fue aprobado por el H. Consejo Universitario el 27 de abril de 2007 y entró en vigor en el semestre 2010-1 (2009)]. Los dos planes de estudio funcionaron conjuntamente, hasta el semestre 2016-2, con el objetivo de apoyar, formar y titular a los alumnos de las generaciones anteriores al nuevo plan de estudios.

La institucionalización de la carrera de Pedagogía en el Colegio de Pedagogía de la UNAM fue un momento de diversas emergencias, efecto de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas y desvíos sistemáticos. Por una parte, estaba emergiendo una nueva profesión en México, la del pedagogo y, por otra, se estaban sentando las bases de lo que posteriormente se entendería y concebiría profesionalmente como pedagogo. Así, se asistía a la emergencia de una nueva profesión en el país que aún no tenía clara una concepción del pedagogo, a lo que se debe, probablemente, las diversas modificaciones de los planes de estudio de esta época.

Es indudable que todo plan o proyecto educativo nunca es ni podrá ser estático ni definitivo, ya que está sujeto a una realidad socio-histórica, donde lo contingente forma parte de su constitución y transformación. Actualmente, se sigue ofreciendo el grado y título de Licenciatura en Pedagogía. La UNAM ha sido un modelo para diversas universi-

[8] Entrevista realizada, por la autora de este libro, al doctor Roberto Caballero (†) el 23 de abril de 2010, Ciudad Universitaria, Ciudad de México.

dades públicas y privadas del país que también ofertan la carrera de Pedagogía.

La formación profesional del pedagogo desde el Plan de estudios 2010 de la carrera de Pedagogía de la UNAM

Los porqués de un cambio curricular

El 27 de abril de 2007, el H. Consejo Universitario de la UNAM aprueba el nuevo Plan de estudios para la carrera de Pedagogía, el cual se implementa a partir del semestre 2010-1 (año 2009), dicho Plan es conocido como Plan de estudios 2010. La elaboración de un plan de estudios forma parte de un proceso que viene condicionado en su origen por todo un conjunto de factores y normas a los que dicho proceso debe acomodarse. Los encargados de presentar un nuevo plan de estudios no parten de cero, han de considerar y atenerse a las condiciones y normas que rigen dicha actuación.

De acuerdo con Zabalza (2003), se pueden distinguir dos tipos de condiciones que inciden en el proceso de cambio de un plan de estudios: *a)* condiciones normativas que delimitan y rigen el proceso (contexto de legitimación) y *b)* condiciones institucionales que lo enmarcan y sitúan en un aquí y un ahora (contexto de sentido y de viabilidad). Esta categorización es útil para contextualizar el cambio de un plan de estudios; pero no contempla elementos como el juego institucional y político que sí posibilita la perspectiva del APD.

A) Condiciones normativas de la Universidad Nacional Autónoma de México. En el "Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio" de la UNAM, en su Capítulo III, Artículo 15, "se establece que cada seis años los consejos técnicos realizarán un diagnóstico de los planes y programas de estudio de su

competencia, con la finalidad de identificar aquellos que requieran modificarse parcial o totalmente" (UNAM, 2003). Ésta es una de las condiciones normativas centrales que impulsó un cambio de Plan en el Colegio de Pedagogía.

A mediados de los años noventa, siendo directora de la Facultad de Filosofía y Letras Juliana González Valenzuela (1990-1998), se inicia el proceso de cambio de planes de estudio en todos los Colegios que constituyen dicha Facultad, tal como se señala en el Artículo 15 del precitado Reglamento:

> Los consejos técnicos y los directores de las entidades académicas difundirán la información respecto de los proyectos de modificación de planes y programas de estudio de manera amplia a través de boletines, circulares, gacetas o de medios electrónicos al alcance de la Universidad. Asimismo, se fijarán Lineamientos para promover y conducir la participación de la comunidad en la evaluación de los planes de estudio y en los procesos de modificación, de la manera en que los consejos técnicos lo estimen conveniente. El diagnóstico será conocido por los consejos académicos de área o del bachillerato, según corresponda (UNAM, 2003).

En este sentido y siguiendo el mandato de la Universidad (el mandato al que se le da un lugar en la red intersubjetiva de las relaciones simbólicas y dicta el rumbo a seguir, *supra* Capítulo III, apartado 3.1), la directora de la Facultad de Filosofía y Letras convoca a los profesores de los Colegios a una reunión general con el objetivo de formar comités para la elaboración de los nuevos planes de estudio:

> en el marco institucional general y con la doctora Juliana Gonzáles […], se plantea como política institucional que todos los planes de la Facultad, porque también hay la presión por parte de la Rectoría; pero en particular, ella toma la estafeta, y es obligado cambiar los planes de estudio, obligado en el sentido de los tiempos que cada comunidad decida, e hizo una reunión "con todos" [énfasis] los profesores de carrera, los coordinadores en turno y su equipo de

> dirección en Oaxtepec [Morelos, México], para que se pusiera de acuerdo, cada comunidad, en cómo […], se formara una comisión y se comenzara a trabajar en esa reestructuración. Entonces, ahí arrancó, ahí ya se institucionalizó, ahora no era: "tal Colegio dice que va a cambiar, ahora tal carrera", sino ahí ya fue la demanda: "tienen que cambiarse los planes" […] Entonces, cada comunidad, cada Colegio, fue decidiendo; pero aquí lo que arranca, lo que deriva, de ese encuentro de Oaxtepec (E-UNAM-B: 9).

En la reunión de Oaxtepec participa un grupo de profesores del Colegio de Pedagogía y constituyen una comisión para la elaboración del Plan de estudios; esta comisión mantuvo reuniones por muchos años con el objetivo de elaborar y consolidar la nueva propuesta de Plan de estudios para el Colegio:

> ese trabajo de la reforma del plan de estudios me llevó como 15 o 16 años, empezamos con una reunión de profesores en Oaxtepec, hasta es histórica: "la Reunión de Oaxtepec". Entonces, nos dieron recursos, ahí nos echamos un encierro de tres días en Oaxtepec, hicimos la propuesta, no hubo ninguna propuesta, salvo la mía, así, clarísimo, no hubo ninguna propuesta […] nos organizamos, así que nombramos nuestra mesa […] (E-UNAM-A: 11).

> En la comisión, originalmente, hasta fueron muriendo profesores, ¡imagínate!, todo lo que duró, porque lo del cambió llevó doce años o algo así, ponle más de diez, no sé si doce, trece, catorce, quince […], ¿pasaron cuántos coordinadores?, yo creo que pasaron como cuatro coordinadores, pues concluyó Juliana, luego vino el maestro Gonzalo Celorio, luego llegó Ambrosio y estuvo ocho años, y casi para terminar Ambrosio, salió el plan, ya se aprobó en Consejo Técnico, luego habría que mandarlo a todas las instancias correspondientes (E-UNAM-B: 9).

Tanto los documentos como los testimonios permiten visualizar en la práctica lo que Foucault llama "relaciones de

poder", no las que el Estado soberano ejerce sobre los individuos, sino aquellas que se dan:

> en cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos, son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento (Foucault, 1992a: 157).

Las relaciones de poder son inherentes a otras formas de relacionarse por razones económicas, políticas, religiosas, escolares, *inter alia*. Este tipo de relaciones son el efecto de las asimetrías entre los sujetos en todas las rejillas de la sociedad. Este tipo de poder analizado por Foucault siempre está asociado a una relación dual, en donde uno ejerce poder sobre otro, por ejemplo, un decreto emitido por el H. Consejo Universitario supedita a los directores de las Facultades a cumplir con el mandato de cambiar los planes de estudio de los Colegios que las integran; de este modo, la dirección de la FFL interpela a los profesores de los Colegios para modificar sus planes de estudio, como fue el caso del Colegio de Pedagogía.

B) Condiciones institucionales del Colegio de Pedagogía. La carrera de Pedagogía funcionaba con el Plan de estudios de 1966 y reestructurado en 1975 y 1976 (Martínez, 2001), es decir, durante más de 40 años no se había realizado un cambio curricular profundo en esta carrera. Uno de los entrevistados comenta que este Plan conservaba su vigencia gracias a la flexibilidad interna que contenía en sí mismo:

> lo fuimos acoplando a las necesidades contemporáneas, sin necesidad de cambiarlo totalmente. Teníamos el problema, entre otras cosas, de que ya no se ajustaba a los requerimientos formales, oficiales y legales que fijan un mínimo de créditos para las licenciaturas, ese plan de estudios todavía tenía una franja muy grande para llegar a los mínimos

> necesarios. Por otra parte, quizá los propios contenidos o las propias asignaturas, ya nos había dicho, que quizá estaban un poco atomizadas las cosas, que quizá no estaban tan bien ligadas, que había buena voluntad, que había interés […] para ir actualizando sus cursos y trabajarlos razonablemente bien; pero no tenía cuerpo, o sea, lo que le faltaba era coherencia, unidad. Se habían ido muchos años, eran treinta y tantos años de vigencia de ese plan de estudios; entonces, había que ponerse al día y […] teníamos que responder, obviamente, a los requerimientos legales de la propia Universidad y de la propia Secretaría de Educación Pública (E-UNAM-A: 9-10).

Si bien cada profesor del Colegio de Pedagogía actualizaba los contenidos de su programa de asignatura, éste tenía por lo menos un doble efecto: por un lado, expresa religiosamente lo que un profesor considera que debe ser trabajado en un semestre escolar (Díaz-Barriga, 1994), esta práctica resguarda el principio de libertad de cátedra que, con ahínco, defendía Antonio Caso; por otro, dispersa la formación del pedagogo, no la unifica, es decir, pese a que todos los estudiantes del Colegio cursaban las mismas materias obligatorias, éstos se formaban con contenidos distintos, procedentes de teorías, muchas veces, opuestas entre sí.

Aunque cada profesor renovaba los temas de sus materias, era necesario un cambio de plan de estudios ante las actuales exigencias educativas de la sociedad y de la reglamentación universitaria, así lo establecía el mandato de la institución:

> Había una cuestión básica que era que la legislación universitaria cambió del 66 a la fecha, y se necesitaba reestructurar [los planes] a 300 créditos, porque en el Plan 66 no existía la figura de créditos, todavía la escuela pragmatista, empirista, de Estados Unidos, no llegaba a definir créditos […] eran materias las que tenían que cubrir. Entonces, […] hubo muchas discusiones, o sea, el plan de estudios tenía que haber quedado listo en el 99 y se tardó 15 años más, hubo "ires y venires", hubo grupos que se opusieron, sobre

> todo, de estudiantes; pero la idea era, en el mismo sentido, de decir que la pedagogía es la ciencia de la educación, como lo había planteado Larroyo, claro, en términos de materias como Antropología Filosófica […] (E-UNAM-C: 4).

> las generaciones han cambiado, eso implica que se plantean otro tipo de demandas, otro tipo de prácticas, otro tipo de interrogantes. […] Un plan que lleva 30, 40 años, tenía que cambiar, era una demanda […]. En términos de institución, la cuestión del plan se resuelve cuando, bajo la coordinación de Roberto Caballero, se plantea que las optativas pueden hacer las veces de actualización del plan (E-UNAM-B: 7).

Pese a que cada profesor reformulaba los contenidos de su programa de asignatura y así el plan de estudios era renovado constantemente (Navarrete, 2007), era necesario un cambio integral de plan porque el marco de la normatividad universitaria (el gran Otro lacaniano) plantea como política general de la Universidad que los planes debían revisarse y cambiarse cada seis años. Después de un largo proceso de trabajo, en el que de manera colegiada participaron alumnos y profesores del Colegio, se pone en marcha el Plan de estudios 2010, el cual se propone formar a los futuros pedagogos universitarios para la comprensión y resolución de los problemas educativos del siglo XXI (Martínez, 2011). En el siguiente apartado se revisan la estructura y elementos que conforman este Plan de la carrera de Pedagogía.

Enfoque teórico y objetivo de formación del Plan de estudios 2010

Siempre que haya educación escolar habrá un plan de estudios (Tyler, 1950) en el que se establecerán objetivos educacionales que definan el tipo de conducta de los estudiantes. El enfoque de conocimiento-aptitudes-actitudes plantea que estos objetivos deben fijarse separadamente en tres áreas: *a)* ¿qué deben saber los estudiantes cuando termine el cur-

so (conocimientos)?, *b)* ¿qué deben saber hacer (aptitudes)? y *c)* ¿qué clase de personas deberán ser (actitudes)? Para Iafrancesco (2004), se deben establecer los fines del sistema educacional, considerando las necesidades de cambio individual y sociocultural, donde se estipula un nuevo deber ser y señalan los procesos para lograrlos. Así, el nuevo Plan de estudios de la carrera de Pedagogía establece como objetivo general:

> Formar profesionales de la Pedagogía con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la pedagogía y la educación; así como con el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para interpretar correctamente el devenir educativo –en términos nacionales e internacionales–, incidir en la solución efectiva y oportuna de problemas pedagógicos y educativos, así como generar propuestas e innovaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales en los distintos campos y escenarios del quehacer pedagógico, con un profundo sentido ético del desempeño profesional (UNAM, 2007: 6-7).

Aunque el Plan de estudios 2010 no hace explícito el enfoque teórico que lo rige, se puede leer entre líneas cierta inclinación al modelo educativo por "competencias", en tanto que se pretende formar al pedagogo en determinadas competencias. Así, en cada una de las áreas que ofrece el Plan (Área 1: Teoría, Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía; Área 2: Interdisciplinaria; Área 3: Investigación Pedagógica; Área 4: Integración e Intervención Pedagógica) se han diseñado sus perfiles de egreso en términos de tres capacidades: conocimientos (objetivos de ámbito cognitivo), habilidades (objetivos de ámbito psicomotriz) y actitudes (objetivos de ámbito afectivo). Estas tres capacidades psicológicas descansan en tres ámbitos: *a)* el cognitivo: capacidades relacionadas con los conocimientos, los conceptos y las ideas; *b)* el psicomotriz: capacidades relacionadas con la realización de acciones: habilidades y destrezas;

y *c)* el afectivo: capacidades relacionadas con los sentimientos, las emociones y las actitudes.

Nuestro sistema educativo ha emprendido un conjunto de reformas que abarca desde la educación básica, la educación media superior, hasta la educación superior. Todas ellas tienen en común el reemplazo de un currículum enciclopédico, centrado en la enseñanza y que prioriza contenidos disciplinares, por un modelo curricular "flexible", interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias (Moreno, 2010).

El nuevo Plan de estudios de la carrera de Pedagogía tiene las características de un modelo por competencias. Su construcción sigue dos criterios de flexibilidad: el interno, desplegado en el mismo diseño del Plan de estudios al incorporar un cuerpo de doce asignaturas optativas para dar respuesta a los diversos intereses de los alumnos del Colegio; y el criterio, relacionado con el porcentaje de créditos que los alumnos pueden cursar a través de otros planes de estudio de la propia institución, o bien –en el marco de los programas de movilidad de la UNAM– en otras instituciones de educación superior del país y del extranjero con las que la institución mantenga convenios, de acuerdo con la legislación universitaria vigente (UNAM, 2010: 16). Además, la flexibilidad curricular de este Plan de estudios adopta: *a)* un sistema de créditos[9] y *b)* asignaturas optativas.[10]

[9] El crédito es la unidad de medida de las actividades de aprendizaje previstas en una asignatura de un plan de Estudios y se expresa en horas-semana-semestre. En el ámbito de las instituciones públicas mexicanas la medida más común es: 2 créditos = 1 hora por 15 semanas (Tuning, AL, 2007). El crédito es una unidad de medida del trabajo del estudiante para obtención de niveles, grados o títulos y/o para la transferencia de sus logros académicos a otras instituciones de educación superior. Para la ANUIES (2007), el crédito es el valor que se otorga a una asignatura, actividad o unidad de aprendizaje en la que el estudiante participa con el fin de obtener las competencias, los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos en un plan de estudios de acuerdo con ciertos elementos, como los objetivos educativos que cumple en la formación profesional, su complejidad, el tiempo que requiere para ser realizada, los medios que son necesarios, su carácter en la formación del estudiante.

[10] Las asignaturas optativas abren una amplia gama de temáticas tanto teóricas, como aplicadas, a través de las cuales el estudiante podrá consolidar su

Una de las características principales de los planes de estudio flexibles o semiflexibles es que el estudiante está ante la posibilidad de participar de distintas maneras en la configuración de su proceso formativo.

Los objetivos del Plan de estudios 2010 de la Licenciatura en Pedagogía son resignificados de distintas maneras por los profesores entrevistados. Desde una lectura discursiva, los objetivos actúan como un significante al que se le otorgan diversos significados (parecidos o diferentes). El significado de una acción se constituye en "contextos de uso efectivo", es decir, entre un significado y su uso no puede haber una separación rígida, dado que el significado de una palabra adquiere significación sólo dentro de un contexto específico. Respecto de la orientación de la formación profesional del pedagogo en el Plan de estudios 2010, los profesores entrevistados respondieron:

> Tiene un peso muy fuerte la investigación, tiene un peso importante la formación teórica. Tiene una base la epistemológica, hay lectura de textos clásicos. Se amplía el número de horas, y se amplía por el número de créditos que debe tener una carrera para reconocerse como Licenciatura, entonces (E-UNAM-B: 10).

> La idea es que todo pedagogo se dedique a cualquiera de las áreas, inclusive a aquellas que ni siquiera se nos han ocurrido, que tenga esta posibilidad de encontrar en la carrera esa amplitud; pero con unas herramientas, conocimientos, actitudes básicas que le permitan entender la discusión en amplio sentido, es decir, no se ve, por ejemplo, que se pueda

formación de acuerdo con sus campos de interés e, incluso, de posible preespecialización. Con ellas se podrán iniciar estudios de vanguardia que permitan la actualización permanente de los contenidos del plan, la incorporación de temas emergentes en el campo, dar satisfacción a las inquietudes e intereses de los estudiantes y abrir líneas sobre áreas de intervención profesional. Se considera, además, que en esa misma medida, el estudiante podrá incorporarse al campo profesional durante los estudios e inmediatamente al concluir éstos, al haber establecido vinculación con espacios y organizaciones de intervención pedagógica reales (UNAM, 2007: 16).

> ser un pedagogo solamente desde el actuar, desde la elaboración de planes y programas de estudio, de la orientación o de cualquier otro de los campos que tradicionalmente o actualmente han sido como laborales, sin entender desde dónde parten, desde lo teórico, lo histórico, lo filosófico, con la posibilidad de investigar y de ir abriendo campos, al menos en la idea general. Eso es lo que se buscaba, que tuvieran esa formación sólida, que pudieran interactuar, no sólo con un saber específico, sino también con otros humanistas (E-UNAM-C: 6).

En estos testimonios se observan distintas apreciaciones sobre la orientación de la formación profesional del pedagogo del Plan de estudios 2010. Esto evidencia diversas resignificaciones que hacen los profesores sobre un mismo tópico. Para uno, la orientación de la formación del pedagogo está dada en un plan de estudios formal. Otro considera que la formación teórica y la investigación tienen un peso muy importante en el objetivo general de formación. Uno más considera que no hay un enfoque particular, sino múltiples, que le dan al pedagogo una visión amplia de lo educativo, con la posibilidad de abrir nuevos campos laborales.

Aunque existe una estructura base de formación en el Plan de estudios 2010, cada profesor sigue formando, incluidos contenidos y métodos de estudio, a sus estudiantes desde su perspectiva sobre lo que es la pedagogía. Estas resignificaciones sobre un mismo proyecto de formación se deben a que las configuraciones sociales son configuraciones significativas abiertas, incompletas y precarias, cuyo carácter relacional y diferencial hace posible construir nuevos significados. Una configuración discursiva es el terreno donde se llevan a cabo las prácticas articulatorias que constituyen y organizan las posiciones diferenciales de los sujetos. Justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias (Laclau y Mouffe, 2004).

Estructura curricular del Plan de estudios 2010

La estructura y organización de la nueva propuesta del Plan de estudios y programas de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, se ha sustentado en un cuidadoso examen de las características contemporáneas del campo, así como de la problemática educativa que viven las sociedades modernas, especialmente la mexicana: "Con una base de análisis y evaluación sólidos se ha perfilado un nuevo proyecto que recupera la experiencia y ventajas del Plan de 1966; pero que se nutre de los nuevos desarrollos pedagógicos, así como de las reflexiones y pensamientos de otras disciplinas que conviven estrechamente con la Pedagogía" (UNAM, 2010: 3-4).

El Plan de estudios 2010 de esta Licenciatura se cursa en ocho semestres y tiene un valor total de 330 créditos; de los cuales 258 son obligatorios y 72 optativos. Los alumnos cursarán 48 asignaturas, de las cuales 36 tienen un carácter obligatorio y 12 carácter optativo. En el caso de las asignaturas obligatorias, una se considera como obligatoria de elección, mientras que, de las optativas, dos serán de elección y diez generales, con el fin responder a los intereses de los estudiantes. Las asignaturas obligatorias se distribuyen del primero al octavo semestre y las optativas del quinto al octavo semestre (UNAM, 2007:10-11).

Las 48 asignaturas (obligatorias y optativas) del Plan de estudios 2010, están organizadas en cuatro áreas de formación: *1)* Teoría, Filosofía e Historia (10 materias), *2)* Interdisciplinaria (18 materias), *3)* Investigación Pedagógica (9 materias) y *4)* Integración e Intervención Pedagógica (11 materias).

El Plan de estudios 2010 no queda limitado a un enfoque teórico de formación, lo que se busca es "formar al pedagogo con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la pedagogía y la educación; así como con el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes acordes a los requerimientos actuales que la so-

ciedad plantea" (UNAM, 2010). Al respecto, uno de los profesores expresa:

> se está pidiendo que los planes se estructuren por competencias en general, pero no es el eje. No está así diseñado, no. Y se ha sabido…, o sea, en el momento que sale el plan, lleva ya como esta cuestión de que: "ya, ya por favor, ya". Entonces, la apuesta es que salga, ya, yo creo que ya ése es el punto; y la otra, que sí está cuidado, las observaciones por el área que se encarga de la revisión fueron mínimas. No tuvo mayor problema (E-UNAM-B: 11).

Tanto por lo que se enuncia en el perfil de egreso del Plan de estudios 2010: formar al pedagogo como "un profesional con sólidas competencias" (UNAM, 2010), como lo expresado por los profesores, no es posible afirmar que el Plan esté sustentado en un enfoque por competencias. No obstante, es posible observar, tanto en el discurso del Plan como en el de los entrevistados: *a)* huellas de una propuesta basada en normas de competencias,[11] superficies en las cuales se inscribe: flexibilidad curricular, sistema basado en créditos y formación en conocimientos, habilidades y actitudes; *b)* afinidad (en la expresión wittgensteiniana: "parecidos de familia") [12] con los conceptos y el discurso una propuesta educativa basada en normas de competencias que circula a nivel internacional, como propuesta dominante que han seguido las reformas educativas en muchos países.

[11] Las huellas marca, grafema, en la escritura del plan de estudios, que deviene en la precondición de todas las formas fenoménicas, la huella es la *différance* que abre el aparecer y la significación (Derrida, 1998).

[12] Los parecidos de familia aluden a ciertos aires que uno pueda asociar en tanto que en los conceptos y la realidad: no existe la esencia de los juegos, no existe una propiedad, ni mucho menos un conjunto de propiedades, que deba estar presente en todas y cada una de las actividades que llamamos juegos, en unos están presentes ciertas características y en otros otras; y esto es válido también para los conceptos, incluidos el concepto "lenguaje": no existe la "esencia" o "naturaleza" del lenguaje, existen muchos lenguajes con semejanzas superpuestas; en los distintos juegos, como en los distintos lenguajes, encontramos sólo un "aire de familia" (Wittgenstein, 2003).

En el siguiente apartado se muestra cómo *está-siendo* resignificado, desde la práctica educativa, el proyecto de formación profesional del Plan de estudios 2010 tanto por los profesores como por los estudiantes del Colegio de Pedagogía.

La formación profesional del pedagogo en el Plan 2010: la mirada de los profesores y estudiantes de la carrera de Pedagogía de la UNAM

En este apartado se analiza la percepción-apropiación de los profesores y alumnos del Colegio de Pedagogía de la UNAM sobre la propuesta institucional de formación profesional del pedagogo formulada en el Plan de estudios 2010, lo que permite dar cuenta cómo esa propuesta está siendo resignificada desde la mirada y vivencia de estos actores.

Fortalezas y debilidades en la formación profesional del pedagogo

La propuesta de formación profesional del Colegio de Pedagogía, enunciada en su Plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía, es resignificada de diferentes formas por los sujetos que participan en la puesta en práctica de la misma. A partir de su experiencia, los profesores y estudiantes valoran la propuesta formativa del Plan de estudios en términos de sus fortalezas y debilidades. Algunas de las fortalezas que los profesores observan en la formación del pedagogo son:

> con los dos planes, la fortaleza […] en la formación es que le da herramientas al alumno para poder generar opciones en los ámbitos que intervenga, reconocer opciones y desarrollarlas. En mi perspectiva la fortaleza básica de los egresados del Colegio de Pedagogía es que pueden […] situarse en los campos o crearlos, produciendo opciones […], el Plan les

> daría herramientas para eso, para que, sin que sean investigadores, hacer uso de la lógica de la investigación y de las herramientas que un trabajo de investigación defina, para poder, desde ahí, no dedicarte a la investigación, pero sí […] no perder de vista que si tú no te planteas cuestiones que no van más allá de la rutina, no puedes […] yo creo que una diferencia de estos egresados con respecto a los otros, es que pueden generar opciones (E-UNAM-B: 12).

> Las fortalezas, a nivel estructural, es bastante amplio, se incorporan cuestiones de tecnología, cuestiones de educación no formal, cuestiones que, normalmente, se habían tenido que ir encontrando esos espacios […]. Una de las fortalezas […] es esta apertura, esta capacidad que tienen, desde la universidad pública […], es que ahora se está dando esto de la interdisciplina y que no todos tienen que estar en el seno del Colegio, sino que, a lo mejor los talleres los pueden tomar en un curso sobre filosofía contemporánea y otros, a lo mejor, en psicología […], esto que se está dando ya en la movilidad de los planes de estudio en la UNAM; como propuesta en el papel se ve que atiende, sin sacrificar las propias convicciones del Colegio de Pedagogía o de la Facultad, sí logra abrir todas las posibilidades, si alguien se quiere dedicar a la educación especial, hay espacios, si alguien se quiere dedicar a hacer historia de la educación, se puede; entonces, su principal fortaleza […] es esta apertura que, creo, sí se logró (E-UNAM-C: 8-9).

> Ninguna […] Una de las grandes deformaciones de la educación superior es querer ser pragmática y servir a intereses bastardos, que son ajenos a la propia formación universitaria; así que el día en que uno anda explorando el mercado de trabajo, las posibilidades de empleo, los salarios, y uno quiere acoplarlo a aquello, está uno reduciendo la formación, auténticamente universitaria, a un mercado que siempre es espurio, porque no obedece a la vida universitaria […] (E-UNAM-A: 14).

Desde la perspectiva de los profesores, las fortalezas que provee el Plan de estudios 2010 a la formación del pedagogo

son: la concepción de una formación abierta, flexible, con posibilidades de que los estudiantes puedan decidir en dónde situarse laboralmente o crear espacios laborales; está el tema de la interdisciplinariedad que ofrece al estudiante la posibilidad de interactuar con otras disciplinas, con otros lenguajes, con otras teorías, y con ello enriquecer su formación para intervenir con una mirada más integral y pertinente en los problemas de la educación que se generan en la sociedad.

Una de las áreas que configuran al Plan de estudio 2010 es la "interdisciplinaria", la cual permite a los estudiantes identificar las vinculaciones de la pedagogía con otros campos de conocimiento, en virtud de lo cual sus objetivos son, que el estudiante de pedagogía: domine las interacciones que sistemáticamente es necesario establecer entre la pedagogía y diversos cuerpos disciplinarios, tales como la antropología, la sociología, la psicología, la economía y la comunicación, entre otras, con el propósito de desarrollar enfoques comprehensivos de la realidad educativa; consolide competencias para colaborar con los profesionales de otras áreas en el diseño de soluciones reales a los problemas de la educación contemporánea, y contribuya a la generación de visiones multidisciplinarias que enriquezcan las bases del conocimiento sobre la educación y la pedagogía (UNAM, 2010).

La formación del pedagogo se concibe desde una perspectiva abierta, flexible, interdisciplinaria y con capacidad de "amoldarse" a los requerimientos laborales, lo que los profesores distinguen como una fortaleza en la formación profesional del pedagogo. El grado de resignificación que realizan estos agentes respecto del mandato simbólico inscrito en el Plan de estudios es mínimo, por lo que la interpelación de la propuesta institucional fue exitosa.

Las fortalezas que los estudiantes identifican en su formación profesional son:

siento que es un Plan integral. Siento que nos han dado muchísimas herramientas para trabajar y se puede diseñar a partir de ellas. Muchísimo mejor en comparación de mis compañeros de generaciones anteriores (GF-UNAM-A3: 5).

a mí lo que me gusta es precisamente eso, también que tenga la oportunidad de platicar con compañeras [de otras carreras] (GF-UNAM-A4: 5).

A mí, me gusta, al igual que mi compañera, que abarca muchas áreas (GF-UNAM-A5: 6).

lo que me gusta es que […] vemos como de todo un poco; pero hacia el final ya se empieza como que a perfilar mejor […] podemos ir diciendo: "yo me quiero ir por acá o por allá" (GF-UNAM-A6: 6).

Y bueno sí, siento que estamos preparados con más herramientas con este Plan de estudios y con la materia (GF-UNAM-A7: 7).

me gusta mucho este Plan porque es totalmente interdisciplinario, […] pues he tenido buenos maestros, y en verdad, a mí me ha gustado muchísimo la investigación. Creo que es algo muy importante para la formación del pedagogo (GF-UNAM-A8: 7-8).

una de las ventajas es que tenemos, […] un panorama mucho más amplio que, por ejemplo, en la parte administrativa. Aspectos que los del Plan anterior no tenían y que nosotros ya contamos; creo que ésa es una ventaja muy importante (GF-UNAM-A9: 8).

la parte de investigación, me ha ayudado a ver desde otros puntos de vista lo que estoy viendo (*sic*). […] lo que he aprendido en investigación lo he podido utilizar en otras materias […] (GF-UNAM-A11: 9).

Los alumnos consideran que la formación que les proporciona el Plan de estudios es integral, interdisciplinaria y flexible; les posibilita una preparación más completa a través del conocimiento de otras disciplinas que abordan también lo educativo, lo que les proporciona un panorama más amplio sobre la disciplina. Los estudiantes valoran de manera positiva la formación que les ofrece el Plan de estudios, su percepción es muy similar a la que tienen los profesores.

Por lo anterior, la significación que realizan los profesores y los estudiantes sobre el Plan de estudios es similar; si bien no hay una apropiación lineal del Plan de estudios, en sus resignificaciones existe una gran identificación con el Plan.

Sin embargo, los alumnos y profesores del Colegio de Pedagogía también reconocen limitaciones del Plan de estudios:

> Las debilidades, en términos formativos, está en que no hay una articulación novedosa, potenciadora, de vincular los contenidos con cuestiones que vayan habilitando a los estudiantes […] para incorporarse a opciones laborales, creo que es muy precaria la relación educación-trabajo, digamos, un cruce, no es un eje articulador (E-UNAM-B: 12).

> las debilidades que yo veo son justamente que, con esa apertura, tenemos una infraestructura que no cuenta la Facultad: planta docente, salones. Al ampliar las horas, por ejemplo, los estudiantes de segundo se están quejando de que hay programas, por ejemplo, que sean cuatro [horas y antes de dos]; hay profesores que acaban antes [de tiempo] el programa, profesores que no cambian su programa, que dan exactamente lo mismo desde que entraron, es pesado porque los estudiantes tienen que venir cuatro días a la semana, seis horas seguidas, además hacer las lecturas (E-UNAM-C: 9).

Estos profesores señalan dos desventajas: *a)* por un lado advierten la inexistente relación teoría-práctica, escuela-trabajo, es decir, no existe vinculación con el campo laboral; esta separación es visible en muchas carreras profesionales,

sobre todo, en las humanidades, mientras que en otras como las tecnológicas o de ingeniería hay un mayor vínculo entre empleadores y la escuela. Otra desventaja en la formación profesional del pedagogo del Colegio de Pedagogía de la UNAM es la falta de infraestructura física, la cual alude al conjunto de elementos materiales necesarios para el desarrollo de una actividad profesional (clases, talleres, prácticas).

Las dos desventajas mencionadas, no son elementos contingentes que modifiquen el rumbo de lo planeado en el dispositivo regulador del proyecto de formación profesional para el pedagogo. Si bien, la infraestructura física, como una condición que afecta al Plan de estudios, sepuede prever, planear, diseñar y constatar materialmente, hay otros elementos del Plan de estudios que no se pueden controlar fácilmente como el cumplimiento de los contenidos de una asignatura por parte del profesor.

Por otro lado, los estudiantes expresan algunos elementos del Plan de estudios que les son del todo satisfactorios:

> Desde el principio la renegué mucho […] con muchas bases, pero creo […] que tiene mucho de interdisciplinariedad en lo que es historia y tecnología. Por ejemplo, en los primeros semestres casi era lo mismo en ambas materias (GF-UNAM-A1: 4).

> investigación, que la hicieron obligatoria. Los tres y cuatro que llevamos investigación cuantitativa. Creo que bueno tal vez sí es necesario, creo, pero no lo veo muy coherente, bueno al menos desde mi punto de vista no me gusta (GF-UNAM-A2: 5).

> Siento que está como muy enfocado a investigación […], es más dirigido hacia la teoría (GF-UNAM-A3: 5).

> Creo que nos falta la práctica porque nada más vemos teoría, teoría, teoría (GF-UNAM-A4: 5-6).

> lo que no me gustó mucho es que [algunos] de mis profesores llegan así de: "¡Ay!, este semestre les voy a dar Filosofía, yo daba Antropología, les voy a dar lo mismo que daba en Antropología". Y tú así de: "Pues, si cambiaron el Plan creo que es para que cambien los contenidos, la forma de dar la clase, la perspectiva, […], a pesar de que siento que sí está bien estructurado, no se imparte como debe (GF-UNAM-A5: 6).

> uno de las cosas no tan buenas del cambio es la investigación, que realmente creo que debería ser ya en los últimos semestres una cuestión más optativa, […] ya que […] obligarnos a tomar seis semestres de investigación, creo que no es tan bueno (GF-UNAM-A6: 6).

> tener clases con los de Historia, pues me di cuenta que no, que en realidad llevamos una clase con puros pedagogos, sólo asistimos puros pedagogos, y eso a mí no me agrada mucho del Plan (GF-UNAM-A8: 7).

> el problema es que también los maestros se enfrentan a un nuevo Plan y que tienen que volver a adaptar su enseñanza a lo que se está planteando […] con nuevos contenidos, con nuevas perspectivas, con nuevos enfoques, creo que ése también es un problema […] (GF-UNAM-A9: 8).

> Pues igual […] nos presentaron el Plan de estudios anterior, en vez de a ver cómo renovaron el Plan […] igual ante circunstancias ni bienvenida tuvimos. Entonces nos enfrentamos a: "Ahora a dónde voy". Nosotros poco a poco lo hemos ido descubriendo (GF-UNAM-A10: 8-9).

> creo que falta más práctica y que los profesores pongan más atención en eso, y no tanto ya hasta el final, porque sí creo que es algo que nos va a marcar con la experiencia del Plan de estudio anterior (GF-UNAM-A11: 9).

Los alumnos perciben que su formación profesional es más teórica (en los primeros semestres de su carrera), lo cual es evidente en el Plan de estudios 2010, en el que se

estipula un total de 31 asignaturas teóricas (21 obligatorias y 10 optativas), frente 27 asignaturas teórico-prácticas (15 obligatorias y 12 optativas). El total de créditos teóricos establecidos en el Plan es de entre 276-296 créditos teóricos y el total de créditos prácticos es de entre 34-54. Si bien, el objetivo del plan de estudios es dotar al estudiante con sólidas y profundas bases teóricas, los alumnos resignifican esto como una limitante en su formación, es decir, en este aspecto algunos estudiantes no se sienten identificados con el Plan.

Algunos estudiantes se muestran inconformes con la obligatoriedad de la investigación (seis semestres, dicen), esto se explica porque el Plan de estudios 2010 pretende formar pedagogos con sólidas bases teóricas, epistemológicas y metodológicas.

Campo laboral del pedagogo

El Plan de estudios 2010 de la Licenciatura en Pedagogía plantea que sus egresados podrán desempeñarse profesionalmente en:

- La dirección y coordinación de centros, instituciones y programas educativos y pedagógicos.
- La coordinación, supervisión y evaluación de estudios educativos y pedagógicos en diversas instituciones nacionales y del extranjero.
- La coordinación y supervisión de grupos de estudio, análisis, diseño y evaluación de programas educativos de diversa índole.
- La investigación formal y sistemática de temas y problemas propios de la Pedagogía y la educación.
- La asesoría especializada de grupos de consulta sobre políticas y estrategias de educación en distintos ámbitos nacionales y del extranjero.

- La dirección, coordinación y evaluación de grupos encargados de desarrollar métodos, materiales y herramientas educativas diversas.
- La asesoría especializada en el estudio, diagnóstico y desarrollo de innovaciones en los sistemas e instituciones de carácter educativo.
- La coordinación de procesos de formación, actualización y evaluación de recursos humanos en diferentes escenarios educativos.
- La asesoría especializada en instituciones públicas y privadas en materia de estrategias y programas de naturaleza educativa.
- La actividad académica —docencia-investigación-difusión— en las instituciones educativas y de investigación que cultiven el estudio sistemático de la Pedagogía y de la educación (UNAM, 2007: 10).

Como se observa, se pretende habilitar al pedagogo para realizar funciones de dirección, coordinación, supervisión, evaluación, asesoría e investigación en el campo laboral de la educación, aplicado a centros, instituciones, sistemas, grupos de estudio, grupos de consulta, grupos para desarrollar métodos-materiales educativos, recursos humanos en escenarios educativos. En general, la función del pedagogo en el campo laboral se visualiza como un asesor especializado en materia de estrategias y programas de naturaleza educativa.

El campo laboral del pedagogo está ampliamente planteado en el Plan de estudios 2010; sin embargo, no agota las posibilidades de inserción laboral de éste debido a que el ejercicio laboral del pedagogo está en constante movilidad y expansión.

La visión de los profesores sobre el campo laboral del pedagogo coincide y, a la vez, se diferencia con lo establecido en el Plan de estudios:

El campo laboral del pedagogo, en concreto, […] es sólo saber de pedagogía, […] El campo profesional del pedagogo es saber de pedagogía, ¿qué es saber de pedagogía?, pues, saber explicar, que si eso te lleva a involucrarte en tareas (E-UNAM-A:15).

yo creo que las cuestiones laborales no son *per se* de las carreras, tienen que ver con condiciones muy concretas, en contextos específicos; el contexto del trabajo en general hoy está precarizado, o sea, en un momento dado la derrota del trabajo con respecto al capital, si algo resultó derrotado es el trabajo, junto con otras cosas. Entonces, la inserción de los egresados en los ámbitos productivos es muy limitado en general. Con respecto a nuestro campo hay un margen de acción fuertemente asociado, hasta el momento, a lo que tiene que ver con las cuestiones vinculadas a la escuela, a lo que se llama el circuito escolar. Creo, que ahí habría un terreno que ubicar de manera muy específica para ver qué están haciendo en ese terreno los egresados, que va desde guarderías cuidando niños hasta estar desarrollando propuestas curriculares. Entonces, ¿qué opino del campo laboral del pedagogo?, creo que ése no existe, que hay que construirlo, y que hay que pensar desde las universidades cuáles pueden ser opciones, para entonces poder crear bases de formación que, en ese vínculo de la universidad con el campo laboral, pudiera ser una base importante (E-UNAM-B: 15).

la pedagogía como profesión, al igual que la mayoría de las profesiones, fuera de las liberales, es una creación económica de la posguerra para darle sentido, para darle empleo y para poder vincular específicamente la mano de obra o lo que se veía como capital humano, entonces, cuando uno entiende eso, entonces, uno entiende que las universidades están situadas en este mundo de la economía y de que todo el sistema educativo, al menos en nuestro país y en muchos sistemas capitalistas, en otros comunistas también, están vinculados al sistema económico, […] la cuestión es que muchas veces los alumnos ya tienen como ciertos intereses cuando entran y como dicen las teorías de la economía de la educación contemporáneas, […] el mercado ahí está segmentado […] (E-UNAM-C: 10).

El campo laboral del pedagogo se ha diversificado con el tiempo; se han afianzado algunos espacios (como el de la docencia, didáctica, administración e investigación) e incursionado en otros (campos emergentes), abriendo así el abanico de posibilidades para su inserción laboral. Dicha diversificación se desarrolla desde el Plan de estudios vigente con la intención de responder a las necesidades particulares de determinada época histórica; a las posibilidades "reales" de empleo que el pedagogo encuentre al egresar, al momento de enfrentarse al mundo laboral, en el que a veces la necesidad de emplearse vale más que los intereses preferenciales para el desarrollo de su práctica, es decir, muchas veces es una cuestión económica más que de elección preferencial.

La percepción que los estudiantes del Colegio de Pedagogía tienen sobre el campo laboral del pedagogo es la siguiente:

> tenemos mucho campo en donde poder laborar y se limita hasta donde uno quiere. A mí me interesan, por ejemplo, los museos (GF-UNAM-A1: 18).

> yo creo que para trabajar hay muchos lugares, hay que darnos la oportunidad […] como pedagogos podemos hacer muchas cosas (GF-UNAM-A2: 18).

> Este tema a mí en el primer semestre ¡ay!, me molestaba, pues un pedagogo puede trabajar de todo. Y bueno: "¿pero de qué?" No, pues es que, de todo, de lo que tú quieras puedes trabajar. Entonces me molestaba porque ahorita no estoy de nada […] para poder entrar debemos "tocar puertas" y abrir ese camino (GF-UNAM-A3: 19).

> creo que el campo laboral es muy amplio; pero […] debemos […] afianzar nuestro papel en la sociedad. […] me inclinaría más a hacer estudios en género (GF-UNAM-A4: 19).

> no quiero cerrarme a un campo específico porque siento que la pedagogía sigue sorprendiendo y mis intereses pueden

seguir ampliándose y cambiando, […] no sólo se refiere a la docencia, sino a otros aspectos que también son importantes para la transformación (GF-UNAM-A5: 20).

creo que podemos trabajar en todo, en todas las áreas, creo que tenemos gran capacidad para poder incursionar, sobre todo, por el hecho de la interdisciplinariedad […] Pedagogía es una carrera humana, y todos somos humanos, entonces como que nada es ajeno […] yo sí quisiera trabajar en un jardín de niños (GF-UNAM-A6: 20).

yo también creo que los pedagogos podemos trabajar en casi todos lados. […] Yo creo que podemos hablar de todo y, a la vez, de nada; pero tampoco somos especialistas en todos esos campos (GF-UNAM-A7: 21).

Pues me gustaría quedarme en otro campo […] nos limitamos a que sólo podemos trabajar en instituciones, sino también podemos trabajar en otros ámbitos […] (GF-UNAM-A8: 21).

Pienso que el campo laboral es muy amplio, y me ayudó mucho verlo en mi clase de […] Comunicación. Ahí vimos que un pedagogo puede trabajar en parques, en museos, galerías […] dar clases en la primaria. Yo no me veo así (GF-UNAM-A9: 21).

a mí me interesa ver, sobre todo, lo que a veces todo el mundo deja de lado, como los reclusorios, todo el mundo lo deja perdido, ahí ya son casos perdidos. O tal vez me interese la orientación educativa (GF-UNAM-A10: 22).

A mí me llama más la atención las empresas, el trabajar en capacitaciones o cosas así. Sin embargo, también es que son muchas, son tantas cosas las que me gustan. Igual también me gustaría mucho los planes y programas de estudio […] Yo creo que de nosotros depende, que realmente lo asumamos y lo defendamos hasta al final (GF-UNAM-A11: 22-23).

El plan de estudios sugiere los campos en los que un pedagogo puede desempeñarse de manera profesional. En este tenor, las expresiones de los estudiantes son acordes con lo especificado en el plan de estudios, es decir, visualizan el campo laboral con múltiples áreas y espacios laborales, desde instituciones, jardines de niños, hasta museos, galerías y reclusorios, no lo encasillan en un solo quehacer profesional. Como es notorio, en su percepción hay una reiteración, una apropiación del mandato simbólico del plan de estudio.

Los estudiantes consideran que el campo laboral del pedagogo va más allá de las instituciones formales de educación, por ejemplo, la docencia. Aunque el campo laboral del pedagogo es amplio, los estudiantes reconocen que el pedagogo no puede ser especialista en todo. Algunos de ellos muestran interés por un determinado espacio laboral; pero otros consideran difuminado el campo laboral del pedagogo.

La visión de los profesores y los estudiantes del Colegio de Pedagogía de la UNAM sobre el campo laboral del pedagogo coincide con lo enunciado en el Plan de estudios 2010. El campo laboral del pedagogo es un campo sobredeterminado porque carece de una literalidad (Laclau y Mouffe, 2004).

Formar pedagogos universitarios en la UNAM: importancia y retos

La formación de pedagogos universitarios en México inicia a mediados de los años cincuenta tanto en la UNAM como en la UV. A más de 60 años de la creación de la carrera de Pedagogía en la UNAM, en este apartado se analiza, desde la perspectiva de los profesores, la importancia y los retos de formar pedagogos en México:

> es central [formar pedagogos en México]. A mí me preocupa mucho la cuestión del campo educativo, es un campo que articula una diversidad de aspectos y, desde ahí, posiciones de sujeto, en términos no solamente de campos disciplinarios, sino ámbitos de intentos de hegemonización del cam-

> po. El referente pedagógico considero que es central porque focaliza cuestiones de lo educativo, articula, produce una articulación específica, y esa cuestión, por desgracia, pareciera que es un problema […], de quién es el especialistas o el dueño de un campo que se llama educación, nadie es dueño ni especialista, pues, te tienes que estar especializando siempre porque las problemáticas […], pero la cuestión de la posibilidad de articular lo particular de lo educativo, si es una operación pedagógica, puede no ser, no es propiedad de los pedagogos, es un ejercicio de construcción, que involucra hoy proceso que no hay que perder de vista. Entonces, por eso me parece importantísimo sostener el campo, y me preocupa que supongamos que sostener esa posibilidad está dada por la multiplicidad de intervenciones que tiene lo educativo, que cada vez se diluye más, sí, se diluye más; entonces, es importante sí, es necesario también, y hay que trabajar en esta perspectiva, justo de este lugar de articulación, de articulación en el sentido de que de otra manera la cuestión de lo educativo queda inscrito en cualquier referente […] (E-UNAM-B: 20-21).

Para esta profesora, la formación de pedagogos es central en tanto que el pedagogo es un profesional que, a través de la pedagogía, "articula cuestiones de lo educativo", que, tal vez, no hace otro profesional de la educación: esta articulación es un tipo de "articulación específica". En este sentido, el pedagogo debe sostener el campo; pero esto no significa que el pedagogo sea el "dueño" o el "especialista" del campo de la educación, no es una "propiedad de los pedagogos". El pedagogo debe intervenir en lo educativo desde una mirada de articulación con otros referentes disciplinarios.

Los profesores hacen mención sobre algunos retos relacionados con la formación del pedagogo:

> Saber bien qué es pedagogía, garantizarse, sí que él [estudiante] se construya "claramente" [énfasis] su concepción de pedagogía, que no se deje engañar, o sea, que no se deje timar ni escuchar el canto de las sirenas para que haga otras cosas, si quiere ser pedagogo que haga eso, eso es su chamba (E-UNAM-A:18).

Yo creo que se puede hablar desde como la herida, de decir: "es que nos ¡han! pisoteado, y siempre nos han dicho que no sabemos qué somos, que no somos ciencia, cuidamos niños, o cualquier otro lugar común", "¡ah!, hacen planes de estudio", no importa cuál sea ese el lugar común. Yo creo que es como una ventaja, más que una desventaja, es decir, no tenemos un campo determinado del cual no nos podamos salir, al contrario, es como generar esa chispa y decir: "a ver, alguien se tiene que hacer cargo de la educación, de repensarla, de hacerla o de llevarla a cabo, de asesorar, de movernos en los museos, en el sistema educativo formal, haciendo investigación", o sea, en todos lados alguien tiene que encargarse de hacer eso; pero no como gremialmente, como decir: "aquí estamos nosotros y nadie más pasa, y nadie más entra, y nadie más sabe lo que pasa aquí adentro", sino desde la sinceridad y desde el trabajo inter-multi-transdisciplinario, o como se quiera ver, entonces, es como jugar con esta identidad, no como una identidad última y acabada, que se vuelva acartonada, sino una identidad múltiple, que permite, no sé, interactuar con otros campos, que alguien se pueda seguir llamando pedagogo y tenga y estudie cuestiones de fisiología para educación especial, o alguien como yo que haya estudiado filosofía y que no me digan: "a ver, espérate, ¿eres pedagogo o eres filósofo?", […] estamos estudiando algo que se llama la educación […] ¿qué es eso?, bueno, no lo tengo bien seguro; pero, siendo sinceros, que alguien se encargue de eso […], desde las propias humanidades, la reflexión en torno a lo educativo es fundamental […]; pero tampoco así como construyendo un muro alrededor de nosotros porque, a veces, nos quedamos aislados (E-UNAM-C: 15-16).

Que se logre enseñar, articular procesos, y eso es un trabajo en el orden conceptual, en el orden de los saberes, en el orden de las formas de intervención, en el orden de la dimensión de lo que supone situar procesos en cuestiones específicas, en el caso de México como parte de un mundo globalizado; yo diría como que estar en las fronteras, que las herramientas que se brinden puedan leerse desde campos fronterizos, no desde campos cerrados, estancos, limitados, porque uno es el que limita los campos. Entonces, yo creo

> que el desafío es ése, o sea, que se puedan vincular, para mí, en la cuestión de los contenidos con formas que habiliten a las personas, a los estudiantes, en su condición de jóvenes, o de mujeres, o de hombres, o de lo que quieras, para pensar, para aprender a pensar, es que no es aprender, sino que puedan desplegar lógicas de razonamiento que vayan más allá de lo que está sedimentado, esa articulación a mí me parece clave […] (E-UNAM-B: 20).

> que el pedagogo encuentre su identidad a partir de lo meramente concreto, es decir, encontrarse ya sea en los planes de estudio, entonces, ésa es la identidad del pedagogo, […] [otro reto es] que toda la discusión teórica [no] quede relegada y que nos enfoquemos nada más a un mero saber hacer, como muy práctico y operativo, a una *techné* griega, o sea, un saber hacer, que está muy bien, o sea, no estoy diciendo que eso esté mal, al contrario, hay que ir encontrando esos vínculos, ése es un peligro, bueno, decir: "así es…", o sea, "así es la educación", "espérense tantito, tranquilos, a nosotros también nos corresponde hacer un análisis qué es la educación por competencias", por poner un ejemplo, y, desde ahí, ser sinceros, ver cómo se articulan los discursos, ver cómo eso…, o sea, las dinámicas del poder, lo económico, lo político, etcétera, se están articulando desde ahí; entonces, por un lado es eso, y, por otro, es, tampoco entender lo teórico como un discurso cerrado, último y acabado como para poder etiquetar el mundo, entonces, por otro…, es como lo teórico mal entendido, lo teórico anquilosado, lo teórico, o sea, como si nadie pudiera también ser cuestionado en lo teórico, como si Larroyo, Kant, no pudieran ser cuestionados, y que no sé conoce, decir: "Mialaret no se estudia (*a priori*) porque es del bando contrario, y viceversa", sino que ésos son los dos peligros, creo que esa riqueza es lo que ya muestra Kant, y, bueno, todos los griegos sin lugar a dudas, de ir, moverse entre lo que hoy en día entendemos como teoría y práctica (UNAM: 14-15).

De las respuestas de los profesores se extrae lo que para ellos son los principales retos en la formación del pedagogo:

"Saber *bien* qué es pedagogía", "que se construya *claramente* su concepción de pedagogía".

Al no tener un campo laboral determinado, que se forme y realice "trabajo inter-multi-transdisciplinario", con "una identidad múltiple", capaz de "interactuar con otros campos".

Que se le enseñe a "articular procesos en el orden conceptual, en el orden de los saberes, en el orden de las formas de intervención"; capaz de "leer lo educativo desde campos fronterizos, no desde campos cerrados, estancos, limitados", que se le "habilite para aprender a pensar, a desplegar lógicas de razonamiento que vayan más allá de lo sedimentado".

Que "el pedagogo encuentre su identidad a partir de lo concreto"; que la discusión teórica no quede relegada y que no se el enfoque a un mero saber hacer; capaz de "articular los discursos y analizar las dinámicas del poder, lo económico, lo político"; que no entienda lo teórico como un discurso cerrado, último y acabado"; que se capaz de "moverse entre la teoría y la práctica".

Reflexiones de cierre del capítulo

En este capítulo III: "La formación profesional del pedagogo en la Universidad Nacional Autónoma de México", se hizo un recorrido histórico de las condiciones de emergencia de la carrera de Pedagogía en la UNAM, así como una revisión curricular de sus planes de estudio para comprender la formación profesional del pedagogo en su trayectoria histórica. De manera particular, se analizó el proyecto de formación profesional del pedagogo del Plan de estudios 2010 de la Licenciatura de Pedagogía, tanto desde la propuesta formal de la institución como desde las percepciones y resignificaciones de los profesores y alumnos sobre esa propuesta que les fue erxpuesta como espacio ideológico para constituirse en sujetos de ese discurso.

La Pedagogía se ha ido renovando conceptual y metodológicamente; la educación, por otro lado, presenta retos de diversa envergadura que demandan profesionales actualizados y con un perfil mucho más orientado para resolver problemas (UNAM, 2010). En tal sentido, el Colegio de Pedagogía de la UNAM realizó un proceso de reforma de su Plan de estudios de 1966, lo que llevó a elaborar, presentar e implementar un nuevo Plan de estudios en el periodo 2010. Este Plan propone como objetivo "formar profesionales de la Pedagogía con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la pedagogía y la educación; así como con el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para interpretar correctamente el devenir educativo" (UNAM, 2007: 6).

Al pedagogo del Colegio de Pedagogía de la UNAM, se le está formando desde una mirada interdisciplinaria para que pueda visualizar las diversas maneras de atender los asuntos y desafíos educativos; se le está formando en competencias que le permitan adquirir las herramientas necesarias para desarrollarse de la mejor manera posible al enfrentarse al campo laboral.

En los testimonios tanto de los profesores como de los estudiantes se percibe una clara identificación con el Plan de estudios 2010; no obstante, la identificación no es total y literal, sino por el contrario, es parcial y ambivalente: los estudiantes se identifican con una gran mayoría de elementos constitutivos del Plan; pero no con la distribución de horas concedidas a las asignaturas teóricas-prácticas. Lo resignifican como un Plan más orientado a la teoría que a la práctica y con mayor énfasis en la investigación.

El campo laboral del pedagogo, visualizado desde el plan de estudios, podría leerse no como un campo limitado; pero sí condicionado frente a las demandas reales o existentes en las que es requerido el profesional de la pedagogía. El campo laboral del pedagogo está sobredeterminado por la estrategia del mercado laboral, los cambios tecnológicos y la necesidad de supervivencia económica, lo cual

provoca que oportunidades y obstáculos, facilidades y dificultades, de inserción laboral se contagien y circulen, se condensen en representaciones no siempre favorables al egresado, lo cual reintroduce el horizonte de una universalidad irrealizable.

Los nuevos espacios de intervención profesional del pedagogo fuera de lo escolar implican mayores retos (que emergen de las cambiantes necesidades sociales o que el propio pedagogo ha creado) en la formación y acción profesional del pedagogo. Implica también la reflexión y análisis crítico de las teorías pedagógicas clásicas, al igual que de las contemporáneas. Conlleva también construir su propio espacio profesional, sostenerlo y desplegarlo de manera rica, contundente y con un fundamento. Los espacios de acción profesional del pedagogo se están re-de-finiendo constantemente, por ello, el Colegio de Pedagogía pretende dotar a sus estudiantes de las herramientas que le permitan desempeñarse de la mejor manera posible; es decir, el espacio educativo es tan amplio, móvil, inestable y sobredeterminado, que el pedagogo debe reflexionar tanto la producción de conocimiento como el orden de las prácticas.

IV
La formación profesional del pedagogo en la Universidad Veracruzana

@

> Trata a la gente como si fuesen lo que deberían ser y les ayudas a convertirse en lo que son capaces de ser.
>
> Johann Wolfgang von Goethe

En este capítulo se analiza el proyecto de formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana, así como el modo en que es resignificado por los profesores y alumnos, con el fin de identificar, diferenciar y contrastar las visiones y particularidades (del Plan de estudios, de los profesores y de los alumnos) sobre la formación de este profesional.

El capítulo está conformado por cuatro apartados: *1.* El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana; *2.* La formación profesional del pedagogo desde el Plan de estudios 2000 de la carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana; *3.* La formación profesional del pedagogo en el Plan 2000: la mirada de los profesores y estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana; y *4.* Reflexiones de cierre del capítulo.

El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana (UV) es la institución de educación superior pública con mayor impacto en el sureste de la República Mexicana y una de las cinco más importantes del país. La Universidad Veracruzana inició sus actividades en 1944, con el propósito de reunir y coordinar las actividades de un grupo de escuelas dispersas en educación media superior, así como de otros establecimientos afines. La UV surge como una institución que se hace cargo de las escuelas oficiales artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores de la entidad. Retoma las actividades de las escuelas secundarias de bachilleres existentes en el estado y de las escuelas de enfermeras y parteras de Orizaba, Xalapa y Veracruz. Se crean inmediatamente las facultades Jurídica y de Bellas Artes, el Departamento de Arqueología, la Escuela Superior de Música y la radiodifusora de la Universidad XEXB (Guevara, 2010).

En los años cincuenta inicia una etapa de conformación institucional, de crecimiento y desconcentración, pues se fundan facultades y se imparten carreras nuevas, no sólo en Xalapa, sino en ciudades como Veracruz y Orizaba, además de nuevas escuelas de bachillerato. Esta etapa se extiende hasta 1968, cuando se decreta separar las enseñanzas media y media superior de la Universidad Veracruzana. La década de los setenta se caracteriza por el crecimiento y expansión de la institución, como ocurre en otras Instituciones de Educación Superior (IES) del país. Se consolida la regionalización universitaria, se crean facultades y los primeros programas de posgrado. Para la siguiente década, se disminuye la expansión y crecimiento de las entidades académicas y se aprueban nuevos planes y programas de estudio.

En las últimas dos décadas, la Universidad Veracruzana al igual que otras IES del país, ha enfrentado nuevos retos como lo son las condiciones cambiantes de su entorno social, económico y político, así como la competencia internacional y la escasez de financiamiento, lo que provoca que las universidades públicas replanteen sus formas de organización académica. El Gobierno del Estado, al reconocer el justo derecho de la institución para alcanzar el nuevo estatus social y jurídico, le otorga la autonomía a la institución en 1997. A finales del año 2009, la institución se fortalece a través de su Plan General de Desarrollo 2025, documento que traza el rumbo de la institución en los siguientes 16 años: una universidad líder, generadora de conocimiento para su distribución social; una institución autónoma, orgullosamente pública, promotora de la cultura democrática y de los valores del humanismo; comprometida con el desarrollo sostenible regional y local, con una visión de respeto al medio ambiente, al cuidado de la salud de sus miembros, a la diversidad cultural; meticulosa y transparente en sus procesos de gestión, que garantiza la calidad de sus servicios y busca la excelencia (Guevara, 2010).

En la actualidad, la Universidad Veracruzana forma a los jóvenes del estado de Veracruz y estados vecinos como Puebla y Oaxaca a través de sus cinco regiones económicas más importantes de la entidad: Xalapa, Veracruz, Poza Rica, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos. En total cuenta con planteles en 27 municipios de los 110 del Estado.[1] Una de las "Áreas Académicas" de la UV es la de Humanidades, ésta se constituye por unidades académicas agrupadas en torno a las humanidades y las ciencias sociales. Las facultades que la constituyen son: Antropología, Derecho, Filosofía,

[1] En el año 2005 la UV crea, como programa, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) con el objetivo de contribuir a explorar, comprender y caracterizar el fenómeno de la diversidad cultural del Estado de Veracruz y su manifestación en procesos educativos interculturales, mediante la caracterización y constitución de identidades híbridas a través de un proceso educativo amplio y abierto, en el que la investigación opere como proceso articulador de las funciones sustantivas de la universidad (UV, 2014).

Historia, Idiomas, Sociología, Letras Españolas, Pedagogía, Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social. En este trabajo se aborda la carrera de Pedagogía.

La Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, se crea en 1954 en la Universidad Veracruzana. A partir de 1980 la carrera de Pedagogía se oferta en los *campus* de Veracruz y Poza Rica, y en 1981 en el sistema abierto de la entonces Unidad Docente Multidisciplinaria de Enseñanza Abierta (UDMEA), y, actualmente, denominado Sistema de Educación Abierta (SEA). Todas ellas iniciaron con el Plan de estudios de 1977 de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa. En 1989, las Facultades de Pedagogía (regiones Xalapa, Veracruz y Poza Rica) iniciaron la revisión del Plan preciado a través de una "Comisión Coordinadora Estatal para el Análisis y Diseño del Plan de estudios de la carrera de Pedagogía", lo que dio lugar a un nuevo Plan de estudios, aprobado en 1990. En 1997 se inicia la evaluación de este Plan, lo que llevó al diseño de un nuevo Plan de estudios, aprobado en el año 2000, en el marco del Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF) que la Universidad implementó desde 1999 como respuesta a los retos y desafíos que la situación nacional y global impone a las IES.

Fundación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana

La creación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana tiene sus antecedentes en el año de 1902, cuando Manuel R. Gutiérrez, otrora director de la Escuela Normal del estado de Veracruz, expresó ante sus alumnos que en el futuro esta escuela se llamaría Escuela Normal Primaria (Pérez, 1986), con lo cual ya se vislumbraba la existencia de una escuela que ofreciera estudios superiores de formación de maestros.

Entre los alumnos de Gutiérrez se encontraba Manuel C. Tello, quien consideraba que la Normal no era más que el primer escalón de la Pedagogía, esta afirmación es respal-

dada por uno de sus estudiantes, José María Salazar Villa: "el maestro Tello, precisamente, […] decía que la Pedagogía no se quedaba nada más encasillada en la primaria, sino que la Pedagogía habría que pasarla a la secundaria y más tarde a la universidad, por eso hablaba él de una Pedagogía universitaria". [2]

Ante la necesidad de proporcionar formación pedagógica a los profesores de educación secundaria, en 1944, siendo director de la Escuela Normal Veracruzana, Tello crea, bajo los auspicios de la Universidad Veracruzana, el "Curso de Especialización para Profesores de Educación Secundaria", el cual sólo funcionó un año; pero, pasada una década, se convirtió en la base de la fundación de la Facultad de Pedagogía (Pérez, 1986).

Así, el 11 de marzo de 1953, el licenciado Marco Antonio Muñoz Turnbull, Gobernador Constitucional del estado de Veracruz, encomendó a Manuel C. Tello un estudio para fundamentar y organizar una Facultad de Pedagogía. Atendiendo a lo solicitado por el gobernador, Tello envía una carta, con el estudio referido, al licenciado Ezequiel Coutiño, entonces rector de la Universidad Veracruzana, en la que argumenta la importancia de los estudios en Pedagogía, la parte medular de la carta dice:

> La tradición cultural de la Entidad Veracruzana y muy especialmente el hecho de ser el primer estado de la República que impulsó y creó una Escuela Normal para maestros, nos hace estimar como necesaria la creación de un Centro Superior para el Magisterio, en el cual puedan los maestros y universitarios, en general, amantes de la más noble de las profesiones la de enseñar y cultivar las ciencias en sus grados más elevados, perfeccionar sus conocimientos y métodos que a su vez se traduzcan al ser trasmitidos, en la mejor preparación técnica e intelectual de nuestras futuras generaciones (Tello, 1953, *apud* Hernández, 1986).

[2] Entrevista realizada, por la autora de este libro, al doctor José María Salazar Villa en mayo de 2005, Xalapa, Veracruz.

El proyecto de creación de la Facultad de Pedagogía fue dado a conocer por el rector a los miembros del Consejo Universitario en sesión ordinaria. Hicieron uso de la palabra, apoyando la iniciativa, algunos consejeros y el propio rector. La creación de la Facultad se aprobó por unanimidad de votos, considerada necesaria para la preparación de los catedráticos de Enseñanza Media[3] (Pérez, 1986: 8-11). Manuel C. Tello presenta un proyecto en el que destaca sus antecedentes, propósitos y características:

> El proyecto consideraba, en primer término, el establecimiento de una Escuela Normal Secundaria a la cual tendrían acceso los catedráticos en servicio de las escuela Secundaria, los profesores normalistas y los bachilleres, que hubieran recibido estudios preliminares de materias pedagógicas. En seguida se consideraba el establecimiento de la Licenciatura y el Doctorado en Pedagogía como grados universitarios (Tello, 1953).

El 10 de abril de 1954 se hizo la declaratoria de apertura de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, iniciando sus labores el 3 de mayo de ese mismo año, provisionalmente, en la casa ubicada en la calle Lerdo de Tejada, número 25, actualmente Xalapeños Ilustres (Pérez, 1986: 8-11).

La fundación de la Facultad de Pedagogía es un hecho histórico de gran relevancia en el terreno educativo estatal. Su inauguración es recordada por algunos profesores como un gran evento cultural que "no se ha vuelto a ver en la historia de la Facultad otro de igual magnitud".

Una vez concluidos los estudios, el grado que obtenían los alumnos era el de Maestría y el título de maestro en Educación Secundaria, ya que el objetivo apuntaba hacia la formación de profesores de segunda enseñanza.

[3] La Universidad Veracruzana dependía del ejecutivo estatal. El gobernador del estado influía en buena medida en las decisiones y gobernabilidad de la Institución. La autonomía universitaria es lograda en 1997.

La matrícula inicial fue de 83 alumnos en primer y segundo año, este último en razón de aquellos profesores que habían acreditado el primer curso en aquel intento de Especialización para profesores de educación secundaria en 1944, el cual les fue revalidado por la Universidad Veracruzana.

Imagen 1. Primeros alumnos de la carrera de Pedagogía de la UV

En esta imagen están presentes, para intervenir en los Seminarios, los primeros alumnos de la carrera de Pedagogía de la UV. En el centro de la parte baja, y de izquierda a derecha, se encuentran sentados: Carlos M. Vargas, Gustavo A. Rodríguez, Manuel C. Tello y Rubén Martínez Murillo.

Fuente: fototeca Arnulfo Pérez Rivera.

Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años cincuenta

De acuerdo con Tello (1953), la Facultad de Pedagogía de la UV, en su proyecto de creación, tendría como objetivo:

> Elevar y perfeccionar la cultura general y pedagógica de los maestros graduados; formar maestros teórico-prácticos en disciplinas de orden cultural o pedagógico; capacitar a los maestros para las funciones superiores de la técnica de la enseñanza, tales como supervisores, directores de escuelas o directores generales de educación; organizar los estudios [...] de las especialidades de maestros de Escuela Secundaria, de educación industrial, de educación normal y de educación preparatoria; ofrecer estudios para alcanzar los grados de Maestro y Doctor en Pedagogía.[4]

La Facultad de Pedagogía adoptaría estas finalidades para justificar su existencia y contribuir a la realización de las mismas en el estado de Veracruz. De esas finalidades, la prioritaria sería la preparación de maestros de educación secundaria y de aquellos que estaban en servicio en ese nivel y no tenían el grado. Arnulfo Pérez Rivera, estudiante de la primera generación de pedagogos, confirma dichos propósitos de formación:

> El propósito fundamental del primer Plan de estudios fue habilitar a los estudiantes para que egresaran con las dos formaciones, por una parte, la didáctica, para impartir conocimiento, y, por otro, la universitaria que daba los contenidos, y pudieran servir de la mejor manera al nivel medio, ése fue el propósito. Por eso se daban en el primer Plan de estudios: Español, Matemáticas, Psicología, Biología, Historia, que son las materias que más se imparten en el nivel medio, ése fue el propósito del primer Plan de estudios cuando el maestro Tello fundó la Facultad.[5]

Manuel C. Tello consideró que la Facultad de Pedagogía tendría como primera dependencia una Normal Secundaria,

[4] Ley Orgánica de Educación Pública 1943, *apud* Tello en: "Proyecto de creación de la Facultad de Pedagogía", 3 de marzo de 1953. (Copia carbón localizada en el A.H.U.V.).

[5] Entrevista realizada, por la autora de este libro, al maestro Arnulfo Pérez Rivera (†), Xalapa, Veracruz, junio, 2005.

destinada a la formación de profesores para ese grado educativo, que sería el segundo peldaño en los estudios pedagógicos y que autorizaría, mediante la expedición del título respectivo, para la impartición de cátedras en escuelas de ese grado y en las de Especialización de Educación Física, Técnica, etcétera, así como para la inspección escolar de primarias; mas, para servir en direcciones o inspecciones de nivel secundaria, se requeriría, además, la estancia en la Facultad para los estudios y actividades que la misma reglamentara a fin de conceder la Licenciatura en Pedagogía, como segundo grado universitario. Como tercer grado universitario, se contempló el Doctorado en Pedagogía, que autorizaría para servir cátedras de carácter pedagógico y dirección de escuelas normales y, según el tiempo de servicios, todo cargo directivo en el ramo, así como la dirección de la propia Facultad (Tello, 1953).

Uno de los principios de la Facultad era *poner en acción el pensamiento de los alumnos*. Con base en este principio, se pensó en un plan didáctico que desarrollara los fines generales de la formación profesional:

> Afirmar y ampliar el conocimiento científico que el alumno posee, dados sus estudios profesionales; igual propósito para con el saber pedagógico que, a nuestro juicio no se limita a la educación propiamente dicha en auxilio de niños y jóvenes, sino que la Pedagogía va más allá, a lo postescolar; y, en relación con esto último, contribuir a una labor metódica de autoformación de nuestros alumnos quienes, por lo que en sí mismos realizan, apreciarán mejor lo necesario y auxiliarán mejor a esa labor personal del hombre que está ya en el periodo de autoeducación o formación personal (Tello, 1953).

Para ello las clases se realizaban en forma de seminario para que los alumnos opinaran, discutieran e hicieran conclusiones en cada uno de los temas de estudio. El *aprovechamiento escolar* se evaluaba usando la palabra satisfac-

torio o no satisfactorio, lo que resultaba de la apreciación que merecían los trabajos y la intervención que los alumnos dejaban sentir en los seminarios.

El grado que se otorgaba en el Plan de 1954 era el de Maestría y el título de maestro en Educación Secundaria, ya que el objetivo del Plan era la formación de profesores de enseñanza media, dado el interés del gobierno del estado de Veracruz por abrir un espacio de formación de profesores que atendieran la educación secundaria, como consecuencia de la ampliación de la cobertura educativa durante el sexenio del presidente de la República Mexicana, Adolfo Ruiz Cortines (Navarrete, 2007).

La concepción de pedagogo concebida en el primer Plan de estudios de 1954, cambió tanto en el nivel de su formación como en el nivel de su quehacer profesional en el Plan de 1958 que otorgaba ahora el grado de Licenciatura y el título de licenciado en Pedagogía, elevando con este cambio el nivel de formación de los pedagogos. Así, el pedagogo ya no se formaba como maestro de educación secundaria, sino para desarrollar tareas de organización, investigación y asesoría o capacitación para profesores o instituciones educativas. Se reconfigura la formación y el estatus del pedagogo, se resignifican sus aprendizajes y su práctica profesional.

Revisión curricular de los Planes de estudio: 1954, 1958, 1964, 1967, 1976 y 1990

El primer Plan de estudio estaba estructurado en tres cursos, con una duración de un año cada uno y en dos modalidades: *1)* Seminarios y *2)* Conferencias. Los seminarios tenían mayor presencia en este Plan. El pedagogo cursaba cuatro seminarios por año, haciendo un total de 12 en los tres años de duración de la carrera. En cuanto al número de conferencias, se establecieron seis en el Plan.

Plan de estudio de Pedagogía 1954 / Universidad Veracruzana

	primer año
Seminario	Gramática General
	Matemáticas
	Biología
	Psicología de la Adolescencia
Conferencias	Astronomía
	Física
	segundo año
Seminario	Lógica
	Historia de la Cultura
	Económica
	Pedagogía Fundamental
Conferencias	Historia de la Educación Secundaria
	Historia del Arte
	tercer año
Seminario	Historia de la Pedagogía
	Teoría del Conocimiento
	Metodología General
	Pedagogía Sistemática
Conferencias	El Hombre de América y sus manifestaciones artísticas
	Psicotécnica Pedagógica

Fuente: archivo de la Facultad de Pedagogía, Sistema Escolarizado, Región Xalapa.

Con este Plan se buscaba afianzar y ampliar el conocimiento científico, el saber pedagógico y la cultura general del profesor de educación secundaria. La formación profesional que se daba con base en el conjunto de materias de este Plan, era congruente con el perfil de profesor que re-

quería el plan nacional de educación secundaria vigente durante el sexenio de Ruiz Cortines, modificado en 1953.

Cuatro años después de la fundación y aplicación del primer Plan de estudio de la Facultad de Pedagogía, siendo director el licenciado Carlos Manuel Vargas Sánchez, y rector de la Universidad Veracruzana, el doctor Gonzalo Aguirre Beltrán, se implementa un nuevo Plan de estudio, aprobado por el H. Consejo Universitario en su sesión del 29 de julio de 1958. Este Plan se estructuró con una duración de cuatro años, la mayoría de las materias se cursaban en dos semestres –con dos horas semanarias de clase–, las materias optativas eran cursadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UV.

El objetivo del Plan de 1958 era formar licenciados en Pedagogía. En este Plan permanecen cinco materias del Plan de 1954 (Pedagogía Fundamental, Historia de la Pedagogía, Metodología General, Psicotécnica Pedagógica y Psicología de la Adolescencia) y se establecen 17 materias nuevas, entre ellas: Psicología Contemporánea, Paidología, Textos Clásicos de la Pedagogía, Didáctica General, Antropología Pedagógica, Investigaciones Pedagógicas, Orientación Vocacional y Profesional; además, un seminario de tesis y tres materias optativas.

Con este Plan se inicia, en *sensus strictus,* la formación de pedagogos, dado que no se le preparaba únicamente para el ejercicio docente, con lo cual se entra a la pedagogía universitaria como ya Francisco Larroyo y Manuel C. Tello la habían vislumbrado. Por ejemplo, aparecen por primera vez las materias de Orientación Vocacional y Profesional, Administración e Investigación Pedagógica (de dos semestres cada una).

Lo que hace especialmente importante el Plan de 1958, es el haber desarrollado una estructura curricular que permitía la movilización de los estudiantes hacia otras carreras de la misma área para que cursaran algunas materias de su interés. Éste es un rasgo que pone en evidencia que la carrera en ese momento implicaba procesos altamente in-

novadores que favorecían en sus estudiantes el desarrollo de sus intereses académicos y el permanente contacto interdisciplinario.

Los alumnos y profesores de este Plan de estudios participaron activamente con notables iniciativas como el establecimiento de la "Escuela Secundaria y de Bachilleres Experimental de Pedagogía", el "Laboratorio de Psicopedagogía" y la conformación de la "Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana", en donde la característica principal era el formar equipo con profesionales de otras disciplinas en proyectos comunes, además de que se impartían cursos y conferencias para actualizar los conocimientos de los maestros y alumnos de la Facultad (UV, 2000, 2013).

En 1963, siendo rector Fernando Salmerón, la Facultad de Pedagogía fue agregada a la Facultad de Filosofía y Letras (creada en 1956), perdiendo así su condición de Facultad, para ser únicamente carrera de Pedagogía. Esta fusión creaba ahora la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, asumiendo el cargo de Director General de esta entidad académica Rafael Velasco Fernández (Navarrete, 2007).

La nueva Facultad estuvo organizada en dos secciones: una de Pedagogía y Psicología y otra de Filosofía y Letras; para cada sección se asignó como directores a Carlos Manuel Vargas y a Otón Arróniz, respectivamente (Pérez, 1986). La estructura curricular se caracterizaba por: un grupo de materias generales que se cursaban de manera obligatoria en un año por los estudiantes, una carrera principal y una carrera secundaria. A pesar de ser innovador, este proyecto tuvo una duración de un año; además de preparar profesionales, promovía la movilidad estudiantil y del profesorado (UV, 2000).

Con la nueva estructura curricular de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, la carrera de Pedagogía ya no formaba licenciados en esta disciplina, sino, al igual que el resto de las carreras pertenecientes a la mencionada Facultad, formaría maestros en Pedagogía, los cuales egresaban con una carrera secundaria, según lo optara los estudiantes,

que complementara su formación profesional, por ejemplo, Pedagogía e Historia o Pedagogía y Letras, *inter alia*.

El cometido de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras era la formación de profesores, ya no de secundaria, sino para el nivel medio superior. Esta estructura académica de carreras mixtas estuvo vigente sólo un año; pronto se vio la necesidad de ubicar al alumno en una sola especialidad desde el principio de su carrera.

Esta situación llevó entonces a diseñar y aplicar un nuevo Plan de estudios que sería el de **1964**, con grado de Maestría, el cual tenía un valor total de 54 créditos y era cursado en cuatro años. En este Plan permanecen diecisiete materias del Plan anterior (1958) y se agregan quince, de las cuales siete corresponden al Plan de estudios de educación media superior, entre ellas: Introducción a la Filosofía, Teoría Literaria, Introducción al Estudio de la Historia, Español Superior, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Aritmética-Geometría. Con este Plan se preparaban pedagogos para incorporarse como profesores de educación media superior (bachillerato).

En 1967 deja de funcionar el Plan de Maestría. Siendo director de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, Carlos Manuel Vargas, y directores honorarios de la carrera de Pedagogía José María Salazar Villa (1968-1969) y Raúl Contreras Ferto (1969-1970), se creó en ese mismo año un nuevo Plan de estudios (también conocido como: Plan de estudios por especialidades), para dar cabida a la Licenciatura en Pedagogía, conforme a dos directrices de especialización: licenciado en Pedagogía con especialidad en Organización y Administración Escolar, o bien, licenciado en Pedagogía con especialidad en Orientación Educativa. Los campos de especialización y formación del pedagogo de esos tiempos les permitían a los egresados una ubicación definida en el ámbito profesión-laboral.

En el tronco común de este Plan (1967) permanecen trece materias del Plan anterior (1964): Pedagogía General, Psicología General, Didáctica General, Psicotécnica Peda-

gógica, Organización Escolar y Orientación Educativa. Se agregan y reincorporan otras materias al tronco común (Deontología, Historia General de la Pedagogía, Conocimiento del Educando –I y II–). Sucede lo mismo en sus Áreas de especialización: a) y b). La Administración y Orientación Educativas adquieren mayor relevancia y énfasis que en los planes anteriores y que en el siguiente.

En **1976** se pone en marcha un Plan de estudios por *Módulos*, inspirado en la idea de las estructuras modulares que al momento venían funcionando en algunas universidades en México. Los objetivos generales que se propuso alcanzar este Plan eran que el egresado fuera capaz de: *a)* aplicar los principios teóricos de la Ciencia de la Educación; *b)* fundamentar teóricamente el lugar que ocupa la Pedagogía en el campo de las ciencias; *c)* explicar el desarrollo teórico de la Ciencia de la Educación, *d) aplicar la tecnología básica existente en el campo* educativo, *e)* adoptar una postura crítica respecto a la Pedagogía y el papel del pedagogo en un contexto social determinado; *f)* actuar como sujeto de cambio social, contribuyendo con eficacia en la solución de los problemas que presenta la situación económica, política y social del país, y *g)* realizar investigaciones científicas en el campo educativo (Navarrete, 2007).

Los contenidos del Plan se agruparon en cuatro módulos: Didáctica (13 materias) Organización y administración escolares (8 materias); Orientación educativa y vocacional (9 materias) e Investigación (cuatro materias) más un tronco de materias generales (ocho materias). La preparación del profesional en Pedagogía da un giro formativo, ahora se encuentra un pedagogo genérico.

Este nuevo Plan de estudios (1976) quedó conformado por un total de cuarenta y cuatro materias (de las cuales cuatro son prácticas y dos son optativas), donde permanecieron diecinueve y desaparecen 12 materias del Plan de 1967. Son agregadas 10 materias, cinco correspondientes al módulo de Didáctica (Dinámica de Grupos, Técnicas Didácticas I y II, Taller de Microenseñanza, *inter alia*); una al Tronco

común (Taller de Redacción); tres al módulo de Administración (Problemas Políticos, Sociales y Económicos de México y Supervisión Escolar y Prácticas I y II).

La formación del pedagogo en la UV en el Plan de 1976 estaba orientada por la *tecnología educativa* y la microenseñanza. Las áreas formativas que pierden peso respecto al Plan anterior son la administración y la orientación educativas. La investigación empieza a cobrar mayor fuerza en la formación del pedagogo.

En noviembre de 1988, el H. Consejo Universitario de la Universidad Veracruzana acuerda que la realización de cambios en los planes de estudio de las Facultades (UV, 1988). Así, la Facultad de Pedagogía reforma su Plan de estudios de tecnología educativa de 1976, por uno de tipo *globalizador*, con una organización curricular por Áreas de Conocimiento. Este nuevo diseño curricular buscaba un mayor nivel de integración de los contenidos (Díaz-Barriga, 1997).

En diciembre de **1990**, el H. Consejo Universitario aprueba el nuevo Plan de estudios para la Facultad de Pedagogía, conocido, posteriormente, como *Plan 90*. El cambio curricular en la carrera de Pedagogía se dio por dos razones principales: *1)* el Plan de estudios anterior (1976) ya no respondía a las exigencias educativas, profesionales y laborales del momento y *2)* en el sistema universitario se hizo evidente la necesidad de proceder a la revisión y diseño de los planes y programas de estudio en función de la realidad social de nuestro país.

Para la elaboración del Plan de estudios de 1990, los diseñadores[6] consideraron los planteamientos sobre las necesidades profesionales (educación a lo largo de la vida) que sugirieron organismos como la UNESCO y también del Plan Nacional de Educación Superior de esos años. Se retoma el enfoque teórico del constructivismo en sustitución del enfoque conductista del Plan de estudios de 1976.

[6] Pedagogos de la UV y consultores internacionales.

En el Plan de estudios de 1990 se otorgaba el grado de Licenciatura y el título de licenciado en Pedagogía, con un tiempo de formación de cinco años. El Plan 90 fue estructurado por cinco áreas de conocimiento: Fundamentación Social y Filosófica de la Pedagogía[7] (integrada por 10 materias); Orientación Educativa[8] (con 12 materias); Administración Educativa[9] (con ocho materias); Currículum y Didáctica[10] (con nueve materias) e Investigación Educativa[11] (con nueve materias).

En este Plan de estudios de 1990, permanecen 24 materias del Plan anterior (1976): Sociología de la educación, Filosofía de la educación, Psicología del aprendizaje, Estadística, dos optativas, cinco prácticas, *inter alia*, y desaparecen materias del Plan: Pedagogía General, Taller de Redacción, Dinámicas de Grupos, entre otras.

Las áreas típicas de formación del pedagogo (Didáctica, Administración, Orientación e Investigación Educativas) se fortalecen en este Plan de estudios. Cobra significativo interés la fundamentación filosófica-social y la investigación educativa en la formación del pedagogo.

En este "Plan 90" se abre una nueva área de formación: la de Currículum y Didáctica, como campos de conocimien-

[7] Comprende un conjunto de elementos que posibilitan la obtención de una visión integral del acontecer educativo (relaciones entre sociedad-educación-conocimiento e ideología), una valoración de la Pedagogía en su contexto interdisciplinario y un abordaje de las diferentes concepciones sociológicas que le permitan fundamentar, así como ubicarla en un contexto histórico determinado.

[8] Pretende preparar al estudiante para evaluar los fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos que subyacen al desarrollo y alteraciones del ser humano entendido como una unidad biopsicosocial.

[9] Provee al estudiante de los elementos teórico-metodológicos de la Administración general para adaptarlos a los servicios educativos formales, no formales e informales con la finalidad de racionalizar los recursos y lograr objetivos con mayor eficiencia.

[10] Aporta al estudiante los sustentos teórico-epistemológicos de las diversas corrientes curriculares que se desarrollan en la actualidad, así como de las tendencias didácticas con posibilidades de aplicación en los ámbitos formal, no formal e informal de la educción.

[11] Pretende dotar al estudiante de los elementos teórico-epistemológicos y metodológicos implicados en la investigación educativa a fin de posibilitarle para la construcción permanente de la Pedagogía.

to pedagógico interdependientes. El currículum apareció por primera vez en la historia de los planes de estudio de la Facultad de Pedagogía de la UV como campo de conocimiento, cuyo estudio fue abordado con materias como Teoría Curricular, Diseño Curricular y Evaluación Curricular.

Este Plan de estudios es de una amplitud tal que el egresado cuenta con un perfil profesional que lo capacita para desempeñarse en una o más de esas mismas áreas de trabajo; es decir, *el campo de acción laboral del pedagogo se diversifica*, posibilitando mayores espacios donde poder ejercer la carrera, ya sea como orientador educativo, administrador de escuelas, diseñador y evaluador de planes y programas educativos o sociales, o bien, como investigador educativo.

El Plan 90 tuvo una vigencia de 14 años. En 1999 se implementó en la Universidad Veracruzana el Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) y con ello la Facultad de Pedagogía implementa en el año 2000 un nuevo Plan de estudios.

En resumen: la carrera de Pedagogía de la UV tiene como antecedente el "Curso de especialización para profesores de educación secundaria", y se crea con el objetivo de formar profesores de enseñanza media, por lo que el enfoque del primer Plan de estudios era de tendencia y herencia normalista.

En su devenir, la Facultad de Pedagogía ha modificado los grados y títulos a otorgar a sus egresados, así en 1954 confería el grado de Maestría y el título de maestro de Educación Secundaria; en 1958 concedía el grado de Licenciatura y el título de licenciado en Pedagogía; en 1964 autorizaba el grado Maestría y el título de maestro en Pedagogía; en 1967 asignaba el grado de Licenciatura y el título de licenciado en Pedagogía, título y grado que sigue otorgando hasta la actualidad.

Los objetivos de formación del pedagogo también han cambiado con el tiempo: en 1954 se formaba maestros de enseñanza en educación secundaria; en 1958 se inició la

formación de licenciados en Pedagogía para el nivel medio superior; en 1964 se preparaban pedagogos para incorporarse, principalmente, como profesores en la educación media superior; en 1967 se formaba pedagogos especializados en Organización y Administración Escolar o en Orientación Educativa; en 1976 se preparaban pedagogos generales o técnicos en educación (con enfoque conductista), fundamentalmente para ejercer en escuelas de enseñanza media y superior; en 1990 se formaban pedagogos generales con un campo de acción profesional diversificado en el que se retoma el enfoque teórico del constructivismo.

En este apartado se revisaron las condiciones de emergencia (tensiones entre las fuerzas y tendencias normalistas y las universitarias) de la carrera de Pedagogía de la UV, sus principios y mandatos simbólicos que marcaron el desarrollo histórico de la formación profesional del pedagogo del Plan de estudios de 1954 a 1990.

La formación profesional del pedagogo desde el Plan de estudios 2000 de la carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana

Los motivos de un cambio curricular

La Facultad de Pedagogía inicia en 1997 un proceso de revisión del Plan 90 con miras al diseño de un nuevo plan de estudios, tomando como marco de referencia los planteamientos de la Unesco como los cuatro pilares de la educación formulados y difundidos a través del informe de Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro*. En este proceso de revisión curricular inicial, se proyectaba un enfoque constructivista y humanista en la formación del pedagogo; se consideraba también, en apoyo a la trayectoria escolar del estudiante, un sistema de tutoría académica. Este proceso coincide con la política institucional de la UV al difundir a

finales de 1990 el discurso de un Nuevo Modelo Educativo, denominado, posteriormente, Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), política a la que debían adherirse todas las Facultades y llevar a cabo el diseño de nuevos de estudio con base en los lineamientos del MEIF.

Se analiza el Plan de estudios 2000 de la carrera de Pedagogía de la UV con base en la indicación de Zabalza (2003) sobre las condiciones normativas (contexto de legitimación) y las condiciones institucionales (contexto de sentido y de viabilidad) que inciden en el proceso de cambio de una propuesta curricular.

A) Condiciones normativas de la Universidad Veracruzana. En 1997 el rector de la Universidad Veracruzana, Víctor Arredondo Álvarez, invitó a un equipo de académicos para colaborar en la tarea de construir un solo proyecto educativo "que tuviera un impacto horizontal" en la Universidad. De allí surgió el megaproyecto "Formación integral y flexible", que concentraba cinco proyectos específicos: Sistema de horas crédito, Reorganización académica, Modificación de planes y programa, Mejoramiento del rendimiento académico estudiantil y Evaluación de estudiantes y egreso, el cual fue presentado al Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES) (Beltrán, 2005).

A partir de mayo de 1998 se desarrollaron los proyectos mencionados con el financiamiento obtenido del FOMES, y el equipo de trabajo (constituido por 20 académicos de las seis áreas de conocimiento y cinco regiones académicas que conforman a la UV) produjo los documentos básicos: 1. *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta* (UV, 1999a); 2. *Estrategias, impacto e implicaciones de la implantación del nuevo modelo educativo de la Universidad Veracruzana* (UV, 1999b) y 3. *Lineamientos para la normatividad del nuevo modelo educativo de la Universidad Veracruzana.*

En 1998 se aprueba el Nuevo Modelo Educativo (NME) con la pretensión de dar una formación integral a los estudiantes de licenciatura de la Universidad Veracruzana. El

NME tiene como marco de referencia el "Plan General de Desarrollo" (UV, 1997); el Programa de Trabajo 1998-2001: "Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI" (UV, 1998); y algunas recomendaciones nacionales respecto de la flexibilización, así como otros de carácter internacional; pero, sobre todo, recoge ideas que habían estado en el aire por años en la Universidad Veracruzana y, en particular, entre el equipo que estaba entregado a la tarea de construir una nueva alternativa para los programas de licenciatura (UV, 1999a; Beltrán, 2005).

La UV concibe este cambio como una estrategia para mejorar el desempeño y calidad en la formación profesional de los estudiantes en un contexto más dinámico y complejo. El NME trata de ir en paralelo con la tendencia que muestran los países hacia la globalización económica, social, política y cultural; a nivel nacional, tuvo como base los lineamientos del "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000": mejorar la calidad de los procesos y agentes del quehacer educativo (UV, 1999a).

En 1999 se inicia la implantación de Nuevo Modelo Educativo, denominado más adelante: Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Este modelo tiene como objetivo general: "Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional"; y como objetivos particulares:

> Desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para lograr: *a)* La apropiación y desarrollo de valores humanos, sociales, culturales, artísticos, institucionales y ambientales; *b)* Un pensamiento lógico, crítico y creativo; *c)* El establecimiento de relaciones interpersonales y de grupo con tolerancia y respeto a la diversidad cultural; y *d)* Un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente (UV, 1999a; UV, 1999b).

A partir de 1999 la UV inicia la implementación del MEIF en todas y cada una de sus licenciaturas. En el 2000, la Facultad de Pedagogía elabora su nuevo plan de estudios, conocido como Plan 2000. La propuesta está basada en una organización curricular por áreas y un sistema de créditos que permite al estudiante elegir experiencias educativas y determinar los tiempos en que desea cursarlas de acuerdo con sus propios intereses y necesidades.

B) Condiciones institucionales de la Facultad de Pedagogía. La educación superior enfatiza la formación de profesionales que respondan a las necesidades actuales de la sociedad, creando oportunidades que le permitan el desarrollo de competencias para su inserción en el mundo laboral. Esto ha hecho necesario el replanteamiento constante de su misión y objetivos a través de proyectos educativos que reconozcan e impulsen al sujeto en todas sus dimensiones (UV, 2000: 13).

Los profesores relatan las condiciones y el proceso de construcción del Plan de estudios 2000:

> los maestros estábamos trabajando en un cambio de plan de estudios para el Plan de estudios 2000; pero él [el rector] estaba hablando de un cambio de modelo educativo en la Universidad, y entonces nos empieza a hablar en el discurso de: centrado en el alumno, flexible, transdisciplinar, con movilidad estudiantil, crediticio, y que vamos a poder movernos hasta en las universidades del país, ya no sólo al interior de la UV. Nosotros tardamos años en entender qué es la transdisciplinariedad, ¿qué es eso?, ¿de qué se trata? Ese cambio viene como una imposición; pero se nos articula con nuestro Plan de estudios [90]; entonces, ¿qué hicimos nosotros? Nuestro cambio de plan que llevábamos tradicionalmente como habíamos cambiado el 76, el 60 o el 90, quisimos adaptarlo al nuevo modelo; entonces, ahí, pues, empiezan más problemas porque, para empezar, entender que eran dos cambios diferentes en dos niveles diferentes; luego, se hablaba de las nuevas teorías constructivistas y de una nueva cultura académica (E-UV-A: 7-8).

> por un lado, ya estaba la iniciativa de la doctora Graciela Miguel Aco [profesora de la Facultad de Pedagogía], que estaba dirigiendo una evaluación del Plan [90] y al mismo tiempo un nuevo diseño. En eso estábamos cuando, ya estábamos en la parte de empezar lo del diseño, aparece el Nuevo Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana […] y eran lineamientos para todas las carreras; entonces, nosotros ya estábamos avanzando (E-UV-A: 3).

> [los maestros] ya veíamos que no operaba [el Plan 90]; las escuelas, donde los alumnos iban a nuestras prácticas, decían que ahora [los alumnos] no sabían hacer nada; antes hacía estudios vocacionales, aunque fueran autoriales, y se los seguían pidiendo y ahora ya no sabían; querían en las escuelas que les aplicaran técnicas didáctica para los grupos, los muchachos ya no sabían técnicas didácticas, porque ahora llevaban epistemología, filosofía, o sea, les cambiaron las materias; pero nos falta el "cómo" (E-UV-A: 6).

La implementación del Plan de estudios 2000 para la Licenciatura en Pedagogía, basado en un enfoque constructivista, integral y flexible, fue un mandato simbólico, como señalan los profesores, se asumió como una imposición institucional. De acuerdo con Foucault (1992a), el poder no sólo reprime, sino que también produce efectos de verdad y de saber, en el sentido de conocimiento. Así, el MEIF emerge como una nueva razón gubernamental, funcionando como el dispositivo que orienta y regula la misión, tarea y objetivos educacionales de la UV, ejemplo de ello es el Plan de estudios para la carrera de Pedagogía. Se puede leer el discurso[12] del MEIF como un acto de imposición en el sentido de que los actores educativos debían obedecerse el mandato de la Universidad, dirigido a satisfacer los ideales de plenitud de los profesores, en general, de toda la UV y, en particular, de la Facultad de Pedagogía.

[12] Desde el Análisis Político de Discurso, la noción de discurso alude a que toda configuración social es una configuración significativa abierta, incompleta y precaria, cuyo carácter relacional y diferencial hace posible construir nuevos significados (Laclau y Mouffe, 2004; Buenfil, 2011).

> [El MEIF] fue [una] imposición porque las autoridades ofrecieron mejoras para las escuelas, mejoras en términos de equipamiento tecnológico, espacios físicos, pusieron la canasta ahí con la zanahoria y dijeron: "éntrenle"; […] mobiliario para los salones; de hecho sí se logró que cumplieran algunas cosas, no se puede negar que hubo algunas mejoras; pero, sí fue una manera subliminal de inducir los cambios, y llegó un momento en que dijeron: "bueno, Pedagogía de Veracruz ya acordó, Pedagogía de Poza Rica ya acordó, ¿Xalapa?"; entonces, sí operó como una forma de presión, como un mecanismo de presión; y también al interior de la comunidad hubo muchas actitudes de los directivos hacia la aceptación de estas cuestiones y se votó, en una Junta Académica se votó, yo recuerdo que la votación fue algo así como 44 votos a favor del cambio, de este cambio, y veintitantos o 18 en contra; 44 a favor y 18 en contra; y entre esos 18 en contra estuvimos algunos profesores (E-UV-B: 12-13).

En la narración de esta profesora se constata que el discurso institucional, o espacio ideológico, del MEIF logra interpelar de manera exitosa a la mayoría de profesores de la Facultad de Pedagogía al ofrecerles un horizonte de plenitud; sin embargo, hay otro porcentaje de profesores en los que ese discurso no tuvo un efecto interpelatorio.

En esta tesitura, Chacón (2013) señala:

> Los organismos internacionales y las instituciones educativas nacionales empezaron a repensar, a analizar los modelos educativos con los que se venía operando hasta entonces, considerados desfasados de la realidad y pedagógicamente superados para responder a los desafíos del nuevo orden mundial. Todo esto llevó a asumir un nuevo *orden del discurso* en el campo de la educación, es decir, dio lugar a nuevas *prácticas discursivas*.

Las instituciones educativas han ido incorporando estos discursos a su propio discurso. Parece ser que la lógica consiste en estar actualizado y en sintonía con las teorías, recomendaciones y políticas educativas predominantes que

circulan y se difunden en el medio educativo, para ser valoradas y apropiadas con distintos marcos interpretativos, con distintas estrategias y en distintos tiempos por las instituciones educativas y la comunidad académica. Desde luego, este proceso relativamente constante de actualización teórica implica que las instituciones y los actores educativos entren en un proceso relativamente constante y complejo de redefinición o rediseño de sus modelos, prácticas y formas de concebir la educación. La complejidad de estos procesos de actualización y redefinición está dada por el contexto en el que se generan, en el cual dichos procesos adquieren su propia singularidad, y en esa singularidad deben ser comprendidos (Chacón, 2013).

Enfoque teórico y objetivo de formación del Plan de estudios 2000

En el Plan de estudios 2000 de la carrera de Pedagogía de la UV, se concibe a la Pedagogía como un campo polémico en continua transformación, del que derivan importantes debates a lo largo de toda su historia sobre su objeto de estudio, su metodología y su carácter como disciplina (UV, 2000).

La propuesta general de formación de este Plan de estudios considera, en primera instancia, la naturaleza que le es propia a este campo disciplinario y, en segunda, los conocimientos, habilidades y actitudes como elementos clave de formación que se desarrollarán en aras de una formación integral.

El Plan de estudios asume el marco explicativo del Constructivismo, que sostiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivo, social y afectivo, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre ambos. "El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano que se realiza con los esque-

mas que ya posee, así como con los que ya construyó en el medio que le rodea" (UV, 2000:34).

El enfoque teórico de formación para el pedagogo se expresa claramente en el Plan de estudios 2000: el constructivismo. El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner y la psicología cognitiva (Carretero, 1996). Este enfoque postula la necesidad de dar al alumno herramientas que le permitan construir-crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

A partir de estas teorías básicas, las visiones constructivistas actuales han relacionado el aprendizaje con la comprensión como capacidad creciente de acción con lo que se aprende (Perkins, 1997). En el Plan de estudios de la carrera de Pedagogía se adhieren a una concepción de aprendizaje constructivista que permita el desarrollo de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores, que integralmente promovidos, den como resultado el papel protagónico de los estudiantes en su proceso de formación, favoreciendo procesos de internalización en los términos en que lo sugiere Vigotsky (1979): "[…] el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones […] La transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal es el resultado de una serie de sucesos evolutivos" (UV, 2000: 34).

En el Plan de estudios 2000 reconocen las aportaciones de Piaget para entender el desarrollo de la inteligencia e incursionar en la problemática epistemológica. Así como las propuestas de Bruner y Ausubel, quienes plantean que el aprendizaje significativo sólo se logra con base en las relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee, asumiendo que lo más importante no es el producto, sino el proceso de aprender.

Bajo este enfoque constructivista de la educación han sido proyectados los objetivos de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana:

1. Formar profesionales con una preparación en la disciplina pedagógica, capaces de intervenir en los distintos ámbitos de la realidad educativa con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora asumiendo un compromiso social.
2. Proporcionar las herramientas teórico-metodológicas que posibiliten su ejercicio profesional generando propuestas de solución a la realidad educativa que busquen impulsar el desarrollo social del país.
3. Propiciar que el profesional aborde y resuelva los problemas en los campos curriculares, de la administración y gestión educativa, la orientación educativa y desarrollo humano; nuevas tecnologías aplicadas a la educación; la educación comunitaria, entre otros.
4. Ofrecer experiencias educativas para su formación profesional que promuevan el interés por la cultura, la investigación, la preservación del medio ambiente, los problemas de la comunidad y el desarrollo sustentable como medios para enriquecer su aprendizaje integral.
5. Formar un pedagogo que preserve el campo disciplinario y lo enriquezca a través de la investigación y el ejercicio de la carrera.
6. Promover en el estudiante la capacidad para la intervención en los campos emergentes de su quehacer (UV, 2000).

En los objetivos de formación destacan los siguientes rasgos: intervenir en los distintos ámbitos de la realidad educativa; abordar problemas y generar propuestas de solución; interés por la cultura, la investigación, la preservación del medio ambiente, los problemas de la comunidad y el desarrollo sustentable; preservar el campo disciplinario a través de la investigación y el ejercicio profesional.

Estructura curricular del Plan de estudios 2000

El Plan de estudios 2000 se diseñó con base en las finalidades y lineamientos del MEIF de la Universidad Veracruzana, consistentes en atender al estudiante de manera integral y como centro de la acción educativa, favoreciendo el autodidactismo, vinculando la teoría con la práctica a través de diversas estrategias curriculares (UV, 2000).

El Plan se confecciona siguiendo la estructura curricular por áreas del MEIF:

1. El *área de formación básica*, destinada a que los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades y actitudes necesarios para el estudio de la carrera de Pedagogía, la cual está constituida por: *a)* El área *general*, constituye el núcleo de experiencias educativas común a todas las carreras que ofrece la universidad; y *b)* El área de *iniciación a la disciplina*, destinada a propiciar la formación necesaria para acceder a su estudio.

El área de formación básica del Plan de Pedagogía tiene un total de 12 experiencias educativas (cinco experiencias educativas corresponden al área de formación básica general y siete experiencias educativas al área de iniciación a la disciplina), equivalentes a 87 créditos.

2. El *área de formación disciplinaria*, comprende experiencias de formación profesional que llevan al estudiante a adquirir el carácter distintivo de la carrera y alcanzar el perfil de egreso de la misma. Representa los aprendizajes mínimos que todo pedagogo debe saber, por lo cual son, en su mayoría, de carácter obligatorio. El área disciplinaria está compuesta por 26 experiencias educativas *obligatorias* equivalentes a 187 créditos (68 horas teóricas y 51 horas prácticas), y por ocho *optativas* con variaciones en créditos en donde el estudiante puede optar por una o varias experiencias educativas hasta acumular 25 créditos durante la carrera. El total de créditos de esta área es de 212.

3. El *área de formación terminal*, considera el núcleo disciplinario que profundiza en los campos de acción en los que se desempeñará el egresado para consolidar su perfil profesional, así como la concreción de su proyecto de vida y compromiso social. Los estudiantes deben cubrir 30 créditos y optar por una de las siguientes sub-áreas: *a)* Administración educativa, *b)* Orientación educativa, *c)* Innovaciones educativas, *d)* Educación Comunitaria, la mayoría de las horas son corte práctico.

4. El *área de formación electiva*, el estudiante podrá optar por cursos y experiencias educativas de otros campos y disciplinas que le permitirán con libertad contribuir a su formación integral. Tiene un total de 28 créditos.

El Servicio Social tiene un valor de 12 créditos y Experiencia Recepcional también con 12 créditos. Para poder cursar estas experiencias educativas: el estudiante debe cubrir el 70 % de la carga crediticia total del Plan de estudios.

El estudiante de Pedagogía podrá cursar la carrera en un mínimo de tiempo de seis periodos escolares, con un máximo de 61 créditos por periodo, o en un tiempo máximo de 16 periodos, con un mínimo de 23 créditos por periodo.

Las cuatro áreas de formación del MEIF que estructuran el Plan de estudios 2000 de la carrera de Pedagogía, las transversalizan tres ejes: teórico (epistemológico-teórico-metodológico), heurístico (aplicativo-instrumental) y axiológico (valores-actitudes) que contribuyen al desarrollo de competencias profesionales del estudiante.

Además de las áreas de formación que establece el MEIF, el contenido del Plan de estudios 2000 está organizado en ocho áreas de conocimiento: *1)* Pedagógica, con cuatro experiencias educativas; *2)* Filosófica, psicológica y social, con siete experiencias educativas; *3)* Orientación educativa, con 6 experiencias educativas; *4)* Administración educativa, con ocho experiencias educativas; *5)* Docencia y currículo, con ocho experiencias educativas; *6)* Investigación

educativa, con cinco experiencias educativas; *7)* Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, con siete experiencias educativas; y *8)* Educación comunitaria, con cinco experiencias educativas.

El currículum formal de Pedagogía es sometido a valoración por los profesores entrevistados, en la que señalan algunas limitaciones en su conformación y en su desarrollo:

> Mira, yo siento que no hay una orientación muy fuerte en lo que serían las cuestiones pedagógicas; siento que, tenemos el Área de Iniciación a la Disciplina, que se metieron algunas cuestiones pedagógicas; pero lo que yo alcanzo a ver en los muchachos es que no han sido suficientes; y luego, resulta que las áreas terminales […]; hay algunas experiencias del Área de Iniciación a la Disciplina que tienen contenidos repetidos; entonces, bueno, ahí se quita una oportunidad y, además, no se puede transversalizar, como es uno de los postulados del MEIF, en donde hay que transversalizar todo el conocimiento, ir formando y, entonces, eso es un problema porque llevan los muchachos en los primeros semestres, por ejemplo, Comunicación, y de ésa, te digo, hay contenidos repetidos, y resulta que hasta en los últimos semestres lo vuelven a llevar en un área terminal temas de esta experiencia educativa; entonces, ahí se pierde mucho, porque se le puede dar espacio a otras. En el área de lo que es Didáctica y el Currículum, siento que está desprotegida, que es lo fuerte de nosotros [los pedagogos], como lo es el Área de Iniciación a la Disciplina está desprotegida, nos hace falta, por un lado, más experiencias, y, por otro, profundizar más en algunas (E-UV-B: 5).

> [El Plan de estudios 2000] está constituido de acuerdo con los lineamientos del MEIF. Hay un tronco común que es para toda la Universidad, que son cuatro experiencias educativas: Inglés I, Inglés II, Computación, Taller de Lectura y Redacción, y Habilidades del Pensamiento; entonces, lo malo es que como es un programa general, lo trabajan en otra dependencia, que no es esta Facultad ni la otra, es una dependencia común para toda la Universidad […] entonces, la verdad no ha sido fructífero ese tronco común para

> toda la Universidad en las carreras, porque no hay una vinculación directa (E-UV-B: 6).

> Bueno, sí hacen práctica; pero, pues sí, comparado con antes, no; pero, por otro lado, por ejemplo, Didáctica, que era una experiencia que era de seis horas, ahora resulta que es de cuatro; Planeación Didáctica, también es de cuatro; Diseño Curricular es de cinco; Evaluación es de cuatro; Evaluación de los Aprendizajes es de cuatro; Análisis de la Práctica Docente; entonces, se perdieron otras porque había Práctica Docente, ahora no hay Práctica Docente como tal, está Laboratorio de Docencia, que más o menos intenta articular todo lo que es el Área de Didáctica y Currículum; pero, a veces, no se puede porque los muchachos, con el Plan flexible [Plan 2000], no todos son de los mismos semestres; entonces, no tienen todos los fundamentos como para trabajar ya en la práctica profesional (E-UV-B: 5-6).

La formación integral del estudiante a la que pretende contribuir el MEIF abarca cuatro aspectos:

1. Intelectual: este tipo de formación tiende a fomentar en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo necesario para el desarrollo de conocimientos, sobre todo aquellos de carácter teórico que circulan de manera privilegiada en el ámbito universitario; así como a propiciar una actitud de aprendizaje permanente que permita la autoformación.

2. Humano: la formación humana es un componente indispensable de la formación integral y se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo. La formación humana debe abordar al sujeto en sus dimensiones emocional, espiritual y corporal.

3. Social: fortalece los valores y las actitudes que le permiten al sujeto relacionarse y convivir con otros. Desde esta perspectiva se propicia la sensibilización, el reconocimiento y la correcta ubicación de las diversas problemáticas sociales; se fortalece el trabajo en equipo, el respeto por las opi-

niones que difieren de la suya y el respeto hacia la diversidad cultural.

4. Profesional: este desarrollo está orientado hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al *saber hacer* de la profesión. La formación profesional incluye tanto una ética de la disciplina en su ejercicio como los nuevos saberes que favorezcan la inserción de los egresados en condiciones favorables en la situación actual del mundo del trabajo (UV, 2000: 44-45).

Una característica del MEIF y del Plan de estudios de Pedagogía es la transversalidad, "considerada como una estrategia curricular mediante la cual se permean, a lo largo del Plan de estudios elementos teóricos, metodológicos y axiológicos, se convierte, en este caso, en un recurso para la formación integral" (UV, 2000: 46).

El Plan 2000 se inserta en un *currículo* semiflexible con relación al tiempo, contenidos y espacio de formación. Esta modalidad incorpora un sistema de créditos que permite al estudiante determinar el tiempo en que cursará la carrera; en cuanto a contenidos, la variedad de experiencias educativas y opciones terminales le posibilitará conformar sus preferencias profesionales, partiendo de una base conceptual en los periodos iniciales, para que, posteriormente, pueda optar por experiencias disciplinarias que le permitan perfilarse como profesional competente y actualizado; en relación con el espacio, se incluyen experiencias de aprendizaje fuera del aula y de la institución que propicien la vinculación con otros ámbitos (UV, 2000).

La flexibilidad curricular del MEIF da la posibilidad al estudiante de que construya su propio perfil profesional, determine los tiempos y ritmos de aprendizaje y logre una mayor movilidad académica. En relación con la flexibilidad del MEIF, los profesores de la Facultad de Pedagogía comentan:

> Un nuevo modelo flexible, que hasta la fecha no es flexible porque se dan materias fijas; porque hay un techo financiero; un modelo que tiene problemas laborales, porque noso-

tros hicimos un trabajo académico con el Plan de estudios; pero no hicimos un análisis de las condiciones laborales de los maestros y se afectaron; entonces, hay un problema laboral latente. […] O sea, como que finalmente hay esos resabios que se querían romper para flexibilizar. […] yo creo que malentendimos lo que era la flexibilidad. Cuando a ti te dicen: "vas a ser tutor", y tu función principal es ayudar a construir el perfil profesional del alumno, y tú dices: "y cuál perfil voy a construir si los 380 créditos son obligatorios", no puedes escoger nada, todo es obligatorio, y lo único que le ayudo a construir son sus famosos planes que no sabemos si va a tener lugar para lograr en este semestre inscribirse, es como ser una Kardista, y nada más le llevo su kardex, y mira: "te falta esto, te falta esto […]", no hay realmente una flexibilidad (E-UV-B: 9-16).

el modelo educativo es flexible; pero todos los trámites y proceso administrativos son totalmente rígidos, […] como ya hay un banco establecido de hora que tiene la Universidad no te puede autorizar más grupos si los muchachos demandan; y, por otro lado, administrativamente no se ha dado la capacidad o la oportunidad de que se hiciera un canje, […] es que son "cuadradotes" en las cuestiones administrativas (E-UV-B: 9).

Y el otro inconveniente que yo veo en la formación, se dispersa mucho la formación del pedagogo, ¿por qué se dispersa?, porque el "currículum flexible", que además los alumnos han aprendido que no es flexible, es "medio inflexible" en algunos aspectos, otros lo llaman "semiflexible" para paliar un poco la situación, está resultando en una formación muy dispersa de los alumnos, porque este tipo de currículum, al menos como se ha confeccionado acá, está violentando el proceso epistemológico mismo, te voy a poner un ejemplo, yo tuve alumnos que llevaban la experiencia educativa denominada: Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, simultáneamente la iban cursando con Desarrollo del Pensamiento Pedagógico y con Historia de la Educación, o sea, un alumno que lleva esos tres cursos simultáneamente, dices, "bueno, dónde están los antecedentes y dónde están los consecuentes en el proceso de conocimiento", y este tipo

> de diseño curricular flexible, que presume desde la parte de diseño que se elaboró de tener un enfoque constructivista, pues, ahí tiene una enorme contradicción, porque, uno de los axiomas básicos del constructivismo o uno de sus principios fundamentales del constructivismo, son los famosos conocimientos previos, entonces, con qué conocimientos previos llega un alumno a una materia, a una experiencia educativa si no los lleva (E-UV-B: 11).

En las respuestas de los profesores se observa: *1)* una paradoja del Plan de estudios 2000, basado en el MEIF: un modelo flexible que no es flexible. No es flexible, por ejemplo, en lo administrativo, los trámites y procesos administrativos son rígidos, no permiten abrir suficientes grupos para atender a la demanda de experiencias educativas de los estudiantes; *2)* una posición antagónica de los profesores que cuestionan un al Plan de estudios basado en los principios del MEIF, el cual es considerado como una imposición institucional.

La formación profesional del pedagogo en el Plan 2000: la mirada de los profesores y estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana

En este apartado se analiza la percepción-apropiación de los profesores y alumnos de la Facultad de Pedagogía de la UV sobre la propuesta institucional de formación profesional del pedagogo formulada en el Plan de estudios 2000, lo que permite dar cuenta cómo esa propuesta está siendo resignificada desde la mirada y vivencia de estos actores.

Fortalezas y debilidades en la formación profesional del pedagogo

La propuesta de formación profesional de la Facultad de Pedagogía, enunciada en su Plan de estudios 2000 de la

Licenciatura en Pedagogía, es resignificada de diferentes formas por los sujetos que participan en la puesta en práctica de la misma. A partir de su experiencia, los profesores y estudiantes valoran la propuesta formativa del Plan de estudios en términos de sus fortalezas y debilidades. Algunas de las fortalezas que los profesores observan en la formación del pedagogo son:

> que los muchachos tienen oportunidad de ir a congresos, con ponencias y todo eso, y ellos obtienen créditos por todo eso, también pueden escribir artículos y obtener créditos por eso, por estancias de investigación que antes no había, que casi un buen número, diría yo, un 60 %, más o menos, de las experiencias educativas que hay hoy tratan de que el muchacho haga trabajo práctico; entonces, eso es una ventaja. Otra ventaja es que los profesores en este Plan [de estudios] tenemos la misma carga en los dos semestres; entonces, en los dos semestres se ofrece todo el Plan, cosa que antes no, la mitad del Plan se ofrecía en un semestre y la otra mitad en otro, y ahora no; entonces (E-UV-B: 8).

Las fortalezas que destaca esta profesora de la formación que provee el Plan de estudios 2000 es la posibilidad que tienen los alumnos de obtener créditos por participar en congresos, escribir artículos académicos o por realizar estancias de investigación, tal como lo establece el MEIF. Esta profesora valora como positivo que el MEIF ofrezca estas oportunidades en la formación del pedagogo, y cuyas actividades mencionadas le sean reconocidas mediante créditos

Cuando se les preguntó: "¿Qué fortalezas e inconsistencias observa en la formación profesional del pedagogo en el Plan de estudios actual?", llama la atención que los otros profesores entrevistados no hicieran referencia las fortalezas, sino a las debilidades del MEIF. La actitud de estos profesores no es un hecho casual, el discurso del MEIF no tuvo un efecto de interpelación exitoso en ellos, quienes observan un considerable número de carencias que, a su juicio, afectan tanto a alumnos como a profesores. Estos profesores

enuncian las siguientes debilidades de la formación del pedagogo producidas por el Plan de estudios y el MEIF.

> hay también debilidad en la formación, porque en aras de que vamos a enseñarles habilidades y no contenidos, pareciera que ahora estamos muy *lights*, muy vacíos de contenido, muy vacíos de teoría, eso hace falta fortalecer […] debo tener cierta formación teórica mínima que me permita también decirme pedagogo, porque yo encuentro muchachos y su primera confusión es que no saben qué es la Pedagogía, no saben qué es su objeto de estudio; entonces, estamos fallando […]. Y luego el temor al salir al trabajo […] les piden un proyecto y no saben hacer un proyecto, no saben hacer objetivos […] entonces digo: "cómo", sienten que no tienen herramientas; están pidiendo un área terminal de didáctica y no se han dado cuenta que dentro del área de formación está incluida por *default* la de didáctica porque dijimos: "es lo central del pedagogo". […] los muchachos están cursando casi en seis años la carrera, cuando la idea original era que fuera mínimo en tres años y máximo en cuatro, el promedio era para que lo hicieran en 4, porque el Plan 90 era en cinco años (E-UV-A: 15).

> Bueno, de debilidades, creo yo que falta ponerle más elementos al Área de Didáctica y Currículum, al Área Pedagógica. […] el problema es la manera en que se están ofertando las experiencias educativas […] el modelo tiene un límite de 25 estudiantes por experiencia educativa, antes teníamos más; otro es que otras experiencias educativas tienen tope menor, por ejemplo, y eso se ha ido dando en la práctica, en Proyecto de Investigación se reciben máximo 15 estudiantes, porque, imagínate, cómo le haces para dirigir 25 proyectos de diferentes temáticas, uno no es especialista de todo, diferentes temáticas, diferentes formas de abordar la investigación; ésa es una desventaja muy grande, el hecho de tener un límite en las experiencias educativas porque se les da prioridad a los alumnos de semestres más avanzados que elijan, y dentro de ellos los de mayor promedio; entonces, ellos llenan la oferta que hay; entonces, como ya hay un banco establecido de hora que tiene la Universidad, no

te puede autorizar más grupos si los muchachos demandan […] la inscripción; la oferta ha sido una desventaja para los estudiantes, aunque se oferta mucho, pero pocos […]; a veces, no se tiene el suficiente número de estudiantes en una experiencia educativa, y se le tiene que cerrar al profesor, y tiene que elegir otra porque no se llenó; y otras que se rebasan y no hay más para ofrecerles a los muchachos. Entonces, en lugar de ser un Plan que se pensaba que podían salir los muchachos en tres o cuatro años, están saliendo hasta en cinco, seis, hay muchos que se rezagan; entonces, a través de Consejo Técnico se hace una gestión ante Escolares para darle oportunidad a muchachos que ya están en treceavo, catorceavo, semestre, para que terminen la carrera, para poquitos créditos, a veces, nada más por una experiencia educativa (E-UV-A: 8-10).

Muchos profesores nos opusimos, en cuerpos colegiados lo expresamos, porque veíamos que no había condiciones, en tanto a capacidad instalada para un modelo curricular así; pero también teníamos muchas resistencias algunos profesores porque visualizamos que iba a ser un periodo de mucha incertidumbre para los alumnos, de mucha incertidumbre para el propio profesorado, en términos de cómo orientar la formación de los alumnos, con todo y que se fue diseñando después un currículum en donde se exponía una estructura fundamental, de acuerdo con lo que marcaban las autoridades universitarias y el equipo de planeación que la rectoría de la Universidad formó.

se habla de una diversificación; pero tú sabes que la diversificación tiene pros y contras, si yo practico una diversificación sin control, no me lleva a nada; si yo practico una diversificación con reglas, a lo mejor sí, regulo la diversificación y voy orientando el proceso formativo; pero con ciertos elementos regulatorios; pero cuando es una diversificación así, yo creo que no nos conduce a una formación sólida, y es lo que, me parece, qué está pasando; está pasando, está ocurriendo una diversificación que, en esos términos, no está ayudando mucho, o sea, yo noto ahora más dispersa la formación de los alumnos (E-UV-A: 10-15)

Las debilidades que los profesores señalan del Plan de estudios de Pedagogía se refieren a: *1)* en aras de enseñar a los alumnos habilidades y no contenidos, su formación se ve como vacía de teoría, este vacío ha generado confusión en los alumnos sobre qué es la Pedagogía, cuál es su objeto de estudio; *2)* la oferta educativa es insuficiente para atender la demanda académica de los estudiantes; *3)* en lugar de ser un Plan que se pensaba para que los alumnos terminaran la carrera en tres o cuatro años, están saliendo en cinco, seis o más años; el Plan está generando que muchos estudiantes se rezaguen; *4)* la formación de los alumnos se ha vuelto más dispersa por efecto de la flexibilidad del modelo; y *5)* no existen las condiciones para operar un modelo educativo como el MEIF.

Por estas razones, los profesores no se sienten identificados con el MEIF, ya que consideran que fue una imposición y, por ende, que no retomó sus anhelos, deseos, aspiraciones como por ejemplo de reducir el tiempo obligatorio para cursar la carrera de Pedagogía.

Las debilidades enunciadas por los profesores del Plan de estudios, basado en el MEIF, generan una falta en el proceso de formación del pedagogo. Esta falta alude a una noción que no caracteriza a cualquier tipo de carencia, se trata de una falla o falta constitutiva que representa la ausencia de un fundamento o esencia de la estructura (en este caso curricular o del MEIF) que son condición para la dislocación de las posiciones del sujeto en dicha estructura, su desidentificación y eventualmente una nueva identificación con otras propuestas disponibles.

Po otra parte, los alumnos de la carrera de Pedagogía de la UV también hacen referencia a algunas fortalezas y debilidades del Plan de estudios 2000 en su formación profesional:

> Cada quien es individualista, cada quien ve por lo que quiere, sin importar por quién van a pasar. […] Siento que no se cumplen los objetivos del Plan de estudios. No sé, no estoy muy de acuerdo con el Plan de estudios. Con los contenidos

sí, con las materias sí, pero la forma de cómo lo están manejando no (GF-UV-A1: 39).

Considero que las experiencias, las materias que estamos llevando son buenas, sí me gustan. Pero el MEIF, el modelo, no me gusta para nada. Se supone que es flexible, no veo dónde está la flexibilidad, la verdad. Desde primero he tenido problemas con los horarios porque tengo que ir y venir, a mí se me facilita porque vivo cerca; pero tengo compañeros que son de fuera; entonces, se tienen que quedar, tienen que hacer gastos para comidas y todo eso, o sea, son gastos innecesarios. Yo creo que mejor se hubieran quedado con el [Plan] rígido, o bien en la mañana, o bien en la tarde. […] Entonces, creo que no tiene nada de flexibilidad el modelo, no me gustó (GF-UV-A2: 39-40).

comparto la opinión de mis compañeros. Pienso que el Plan, lo que es planeado está muy bien; pero ya ejecutado y llevado a la realidad es otra cosa. No sé el MEIF, la verdad cuando lo plantean en el Plan de estudios parece tan bonito; pero creo que, desgraciadamente, a la UV le hace falta mucho personal e instalaciones para poder cubrir las necesidades que nosotros tenemos y todo lo que demanda el Plan de estudios. […] las materias están bien, el problema es que el no tener una secuencia de elección de esas materias […] Entonces, tiene mucho en contra, y lejos de los horarios, que tal vez también es algo muy criticado, casi vivimos aquí en la Facultad, no podemos estarnos moviendo mucho porque tenemos mucha diferencia entre una experiencia (GF-UV-A3: 40).

piden una formación integral. O sea, no solamente los conocimientos que vas a adquirir de tu carrera, te dicen: "No pues ve haz deportes". En muchas ocasiones, por ejemplo, aquí nosotros para cubrir el área de elección libre: "No pues mejor meto materias de otras Facultades de aquí mismo; ¡qué voy a ir hacer hasta la USBI [Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información] o hasta el DADUV [Dirección de Actividades Deportivas de la Universidad Veracruzana]! O sea, trasladarte de aquí a allá significa irse en el tráfico a veces, te demoras mucho, es pues difícil; puras materias aquí teóricas. Es ilógico, ¿dónde está el desarrollo integral

del alumno?, porque tampoco vienen y dicen: "No, pues, las canchas para deportes [...]", no hay espacio para zonas de recreación (GF-UV-A4: 40).

con respecto al Plan de estudios, pienso que la carrera está bien, está enfocado hacia lo que es; […] Hay diferencia un tanto en las actitudes de nosotros y eso tiene que ver con el MEIF que, desgraciadamente, por ser flexible, que de flexible no tiene nada, tengo clases en las mañanas y en las tardes, y otra es de que por el cupo se cierra [la experiencia educativa], pues ya no la pudiste tomar. "Toma otra. A ver cómo te va". Ése es un gran problema que siempre tenemos la comunidad, ese Plan en sí no resulta, no resultó (GF-UV-A5: 41).

las materias que conforma el Plan que se llevaba, dentro de lo que cada una de ellas proyecta o ambiciona que llevemos, sí está muy bien. El MEIF, independientemente del orden en que uno lo tome, y ese desconcierto que genera el modelo educativo, sin hablar de eso, pienso que el Plan está muy bien llevado (GF-UV-A6: 41).

Bueno, en cuanto al Plan de estudios creo que está bien. Tiene todas las herramientas. […] considero que el Plan de estudios se hizo muy bien, solamente que si no contamos con infraestructura, la escuela, la universidad no lo cuenta. El modelo que plantaron, se pensó que les iba a funcionar, lo planearon y en su planeación les parecía perfecto; pero a la hora de ejecutarlo no vieron todas esas carencias […] y que al final de cuentas los perjudicados, por decirlo así, somos los mismos estudiantes, que somos los que vivimos el proceso (GF-UV-A7: 42).

el Plan de estudios, pues sí está bien; sin embargo, se enfocaron a una universidad donde las estudiantes se quedan a dormir en la Facultad. O sea, así como en Estados Unidos, que ahí hay dormitorios. Sin embargo, aquí no, pues no contamos con ese servicio, y desde ahí para empezar eso no funciona. Respecto a los programas están bien planeados, pero también luego por falta de tiempo no se llevan bien a

> cabo y, como comentaba mi compañero, no se cumple con los objetivos reales que se pretendían (GF-UV-A8: 42-43).

> Bueno, pues yo creo que ya me adapté, o sea, lo tomas o lo tomas, o sea, yo vivía lejos de aquí, aquí mismo en Xalapa, y me hacía una hora veinte para llegar acá […] O sea, yo decía: "No puede ser el tráfico que se hace de aquí a allá". Y era horrible porque empezaban las clases a veces de ocho a diez, de diez a doce, y de ahí tenía clases hasta las seis de la tarde, o sea, tenía que regresarme para comer allá, ya a lo último opté por comer aquí cerca en vez de estar gastando en pasajes, en lo que gasto de comidas y pasajes. Lo que hice mejor fue adaptarme, ya no puedo quejarme (GF-UV-A9: 43).

> Bueno, yo sólo me voy a quejar del modelo porque no da tiempo ni de comer. Es otro aspecto que no favorece a uno como estudiante. Uno sale a la tiendita, se compra un sándwich y ya, eso es todo. Pues creo que no, no ayuda. Y también me ha pasado que siempre al inicio de un semestre uno aspira a muchos créditos, cincuenta, tal vez, sesenta; pero al fin de cuentas se viene quedando uno con el mínimo, treinta, porque las materias se cierran y […] chocan los horarios y ahí es donde hay el descontrol, pues no favorece en nada (GF-UV-A10: 43).

En sus respuestas, los estudiantes coinciden en que los contenidos del Plan de estudios 2000 son adecuados. Los estudiantes se identifican con el Plan de estudios; pero no con el modelo educativo que lo sustenta. En estos términos, la interpelación del MEIF en los estudiantes de Pedagogía no fue exitosa en tanto que no está funcionando porque en la Universidad no existen las condiciones para lograr sus objetivos: formación integral, flexibilización en el proceso de formación. En general, el MEIF no responde a las necesidades de los estudiantes.

Por lo anterior, los estudiantes y profesores expresan una actitud de insatisfacción, rechazo y oposición hacia MEIF, porque, en teoría, se proyectan unos postulados de forma-

ción y una flexibilidad curricular que en su operación no logra y dificulta el proceso de formación de los estudiantes.

Campo laboral del pedagogo

El pedagogo se ha desempeñado a través del tiempo en diversos espacios como: docencia, administración escolar, orientación, investigación, evaluación institucional, educación continua, educación no formal, diseño curricular, capacitación empresarial, trabajo comunitario, entre otros espacios emergentes. El Plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía de la UV (2000: 38-40), propone una serie de competencias para el ejercicio profesional del pedagogo:

1. La intervención en los distintos espacios de la Educación, con actitud crítica, reflexiva, colaborativa, ética e innovadora, que le permita asumir su desempeño profesional con compromiso social.
2. La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual y moral con base en los fundamentos teóricos de la disciplina pedagógica.
3. El reconocimiento y análisis de las diversas problemáticas educativas del entorno social, proponiendo soluciones pertinentes y viables.
4. El diseño de proyectos y la realización de investigaciones educativas utilizando los paradigmas predominantes con congruencia teórico-metodológica para conocer e intervenir la realidad.
5. La promoción de experiencias educativas mediante el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias sustentadas en los principios pedagógicos pertinentes.
6. El diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención en orientación educativa, que promuevan en el sujeto de orientación su autodeterminación tendiente a un desarrollo humano integral.

7. La fundamentación teórica de su disciplina integrándola a los fundamentos epistemológicos de otros campos disciplinarios.
8. La planeación, implementación y evaluación, tanto de su práctica docente como la desarrollada por otros, con base en los diversos enfoques pedagógicos.
9. Diseño e implementación de proyectos educativos en distintos ámbitos de la práctica profesional, administrando los recursos humanos, materiales, técnicos y financieros con actitud autogestiva.
10. El diseño, la selección y utilización de estrategias y recursos didácticos que faciliten las experiencias educativas en los distintos ámbitos de su práctica profesional.
11. El diseño, implementación y evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas, con base en principios teórico-metodológicos.
12. El diseño y aplicación de modelos de evaluación educativa acordes a las exigencias y necesidades de diferentes contextos y audiencias, para contribuir a la toma de decisiones que conlleven al incremento de los niveles de calidad de los mismos.
13. El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, respetando su diversidad cultural.
14. La selección y utilización de nuevas tecnologías de la comunicación para hacerlas aplicables al campo educativo.
15. La elaboración, instrumentación y evaluación desde una perspectiva pedagógica de programas de formación y actualización de recursos humanos en los sectores productivos, sociales y de servicios acordes con los requerimientos de los mismos.
16. El autodidactismo y la independencia intelectual.

En las competencias enunciadas se enfatiza la tarea del pedagogo en el diseño, implementación y evaluación de pro-

yectos y programas educativos, de propuestas curriculares, de estrategias y recursos didácticos; el diseño y realización de investigaciones educativas.

Se presentan a continuación las opiniones de los profesores sobre el campo laboral del pedagogo:

> ¡Ay!, ése sí es un tema triste para nuestros egresados. Nuestro campo laboral era muy tradicional y estaba bien definido. Siempre entramos a trabajar, y hasta la fecha, a la administración y a la docencia; pero hoy todo mundo entra a la docencia, o sea, con que seas biólogo, y ya crees que con eso ya puedes dar clases de biología y así entras. Entonces, el campo está muy saturado.
>
> […] los ingenieros están haciendo diseño curricular. […] están en planeación, […] si eso era el campo del pedagogo, y era el campo tradicional del pedagogo, sobre todo el de administración y el de la docencia. Quitar la idea de que la docencia no es lo único que hacemos ha sido difícil; pero ahora hay otros fenómenos que he observado, se están yendo a ser maestros de primaria, para eso sí que no estamos formados. Estamos formados para ¡formar!, en todo caso, a los maestros de primaria, para ir a dar clases a la Normal; pero no para ir a dar clases a la primaria. […] está bien que hay una reconfiguración de los campos de trabajo. Tenemos que prepararnos para entrar en esta nueva dinámica de que voy a trabajar con otros y con habilidades y con competencias (E-UV-A: 17-20).

El campo laboral del pedagogo en los años cincuenta y sesenta preferente era la docencia y la administración; a partir de los años setenta se empezó a diversificar el campo laboral y el pedagogo se podía desempeñar en áreas emergentes como la intervención educativa y el trabajo con grupos vulnerables (Navarrete, 2007); actualmente, el campo se ha diversificado más e incluso el pedagogo abre sus propias fuentes de empleo como lo es la creación de escuelas particulares de educación inicial.

> Bueno, en todos los planes en los que yo he trabajado ha habido problemas: que está saturado el campo, que está peleado con otros profesionistas y demás; pero lo que yo he visto es que queremos estar sólo en las ciudades, nuestros muchachos no se quieren ir a lugares lejos, no estoy hablando de que en el mismo estado se vayan a zonas rurales o semi-rurales, sino que ni siquiera salir del estado.
>
> […] los de la Normal […] sienten que los pedagogos han invadido el campo de educación media, media superior, porque ahora los que más aceptan para las escuelas secundarias, telesecundarias, bachilleratos y telebachilleratos son a los pedagogos; entonces, sienten que les están quitando plazas; y, bueno, ya la sobrepoblación de trabajadores de la educación se estén diluyendo las plazas y hay que estar peleando; y ahora nuestros muchachos se están yendo inmediatamente a hacer posgrado y eso les ha ayudado mucho en el campo laboral; pero sí, bueno, es un campo difícil y además la Universidad Veracruzana está sacando a muchos pedagogos desde el 84, por ejemplo, aquí, creo que son 180 los que entran y en las otras sedes, pues, entran menos, 120; eso para evitar que se sature; pero creo que hay un buen número de egresados colocados, aunque no dejo de reconocer que es un mercado difícil, un mercado profesional difícil (E-UV-B: 14-15).

El campo laboral del pedagogo está redefiniéndose y es competido por otros profesionales. Pensar el campo laboral en constante reconfiguración permite comprender cómo emergen nuevos espacios (el autoempleo, orientación), permanecen algunos (docencia, administración, diseño) y otros se convierten en objeto de disputa (docencia en primaria).

> Es complejo esto porque hay que hacer recortes y niveles de análisis; pero, por ejemplo, si tomamos el criterio de lo que requiere el campo de trabajo, en la Facultad hay una muy escasa consciencia, o muy escaso interés en preocuparse por el campo laboral donde se va a insertar el egresado.
>
> […] el mercado está muy deprimido, cada vez hay menos acceso, aquí en Veracruz las plazas se concursan, bueno, como ya ocurre en muchos lugares, los "normalistas", que

> fueron los consentidos del régimen durante mucho tiempo, de cada generación que egresa de ahí, 300, se presentan a concurso por las plazas, quedan 100, quedan 90; 200 o 210 no entran. [Los pedagogos] concursan también, y sí te debo decir que ha habido quienes han ganado plazas; pero, como, tenemos un desempleo pavoroso, no te lo podría así calcular; pero pláticas con egresados que vienen por acá y dicen: "pues, no, sigo solicitando o estoy cubriendo un interinato, a ver si ya me toca"; pero hay un desempleo pavoroso, no tenemos datos estadísticos, porque, además, es así como una realidad que no se quiere conocer; pero sí, la inserción de pedagogos en el campo de trabajo es muy lenta (E-UV-C: 20-22).

> hay que reconocer que los procesos de formación profesional no pueden darle la espalda a la composición del mercado, tenemos que tomar en cuenta esta composición estructural porque, de otra manera, estaríamos actuando muy al margen de estos movimientos; entonces, considero que allí hemos tenido como institución una falla importante, no nos hemos preocupado por el destino que van a tener los egresados (E-UV-C: 8).

Tanto en el Plan de estudios 2000 como en los testimonios de los profesores se reconoce que el campo laboral del pedagogo se ha diversificado (docente, administrador, diseñador, orientador, interventor) y se han diluido sus fronteras; es un campo sobredeterminado por condiciones sociales, históricas y económica que no permiten la clausura de un campo profesional estático.

Por su parte, los alumnos de Pedagogía señalan sobre su campo laboral:

> Mi área es orientación. Una vez que yo egrese de la carrera pienso dedicarme a eso, a dar orientación vocacional, también pienso al momento de estar laborando, yo pienso hacer una Maestría en Psicoterapia (GF-UV-A1: 35).

> he pensado trabajar en una escuela [preparatoria], bueno, ése es mi plan; pero al final de cuentas sale uno y empiezas a laborar donde encuentras trabajo, no donde tú pensaste que

ibas a laborar; pero si entro en una escuela quiero estar en el área de administración, y si se me da la oportunidad de estar frente a grupo, aprovecharlo, por qué no (GF-UV-A2: 36).

He visto algunos anuncios que han sacado en el periódico que se solicita pedagogo o psicólogo para el área de educación inicial. Entonces, me gustaría irme a una escuela particular o algo así porque son escuelas particulares los que los piden (GF-UV-A3: 36).

A mí me gustaría en un bachillerato, dentro del Departamento de Orientación. […] Porque veo que la orientación que se da en los bachilleratos no es tan buena, no abarca los aspectos que necesitan (GF-UV-A4: 36).

primero sería trabajar en alguna institución o en algún departamento de educación continua, de control escolar; pero mi idea es crear mi escuelita, y pues de ahí partir. […] un bachillerato o una secundaria (GF-UV-A5: 37).

mi idea inicial es docencia; pero lo que es preescolar, obviamente con especialización. Otra es la orientación educativa en lo que es el nivel bachillerato (GF-UV-A6: 37).

yo he pensado en hacer una maestría […] a mí también me gusta mucho lo que es la psicoterapia. Me gusta la docencia […] si las circunstancias me lo permitieran me gustaría trabajar en un nivel de prepa o incluso hasta universidad (GF-UV-A7: 37).

tal vez podría ser Orientación, que es lo que me llama la atención, Orientación Educativa, y Administración (GF-UV-A8: 38).

la mayoría de mis tíos trabajan en lo que es la docencia y pues creo que de ahí voy a partir. […] Tal vez telesecundaria o preparatoria, el bachillerato (GF-UV-A9: 38).

me gustaría trabajar en algún proyecto educativo con fines políticos. Me gusta mucho la política educativa. […] Me gustaría entrar a la política (GF-UV-A10: 38-39).

En las respuestas tanto de los profesores como de los estudiantes hay puntos de coincidencia sobre el campo laboral del pedagogo: la docencia en diferentes niveles educativos, la orientación vocacional y la administración de escuelas; sin embargo, los estudiantes no contemplan campos laborales emergentes como en comunidades indígenas, niños en situación de calle, educación ambiental, ya que tienen sedimentada la idea de que el campo ocupacional del pedagogo es la docencia, la administración y la orientación.

Formar pedagogos universitarios: importancia y retos

A más de 60 años de la creación de la carrera de Pedagogía en la UV, en este apartado se analiza, desde la perspectiva de los profesores, la importancia y los retos de formar pedagogos en México:

> Nos falta tener una discusión muy seria sobre el tipo de formación para el futuro. […] su discurso ya es un discurso diferente, basado en la complejidad, en la transdisciplinariedad, en una visión de vida, una concepción diferente, hablan ya de la visión planetaria del hombre […], de recuperar la esencia humana del pedagogo y no de mandarlo en una formación hacia la competitividad, la eficiencia, la eficacia, del enfoque neoliberal; y hay un choque entre ellos y se pelean y discuten y defienden su postura; pero, finalmente, eso repercute en un plan que tenía otra visión cuando se hizo, y eso es lo que obligó y está obligando a que esta evaluación ya es inevitable.
>
> […] es un profesional que debe estar inmiscuido en todo el terreno educativo, y, en ese sentido, aunque hay profesores de primaria, profesores de nivel medio básico, no hay quien tenga una visión general de todo lo que se requiere en educación; por otro lado, es una profesión que debe continuar en las Humanidades que no son vistas como carreras que dejen un gran capital monetario; pero sí van a dejar un gran capital cultural. Es una carrera muy importante en México, sobre todo, porque, a través de la educación, vamos

a lograr profesionales, técnicos, que se van a incorporar a hacer que el país pueda salir adelante […] La educación es primordial en todos los países, es un arma para salir de la ignorancia y, en ese sentido, bueno, la escuela creo que es un factor que contribuye a una mejor forma de ver la vida; creo que, por esas razones, entre otras, es una carrera importante en nuestro país (E-UNAM-B: 18).

Bueno, yo creo que si reconocemos que la educación es un fenómeno social relevante, porque si hablamos de las instituciones, en las escuelas acude la tercera o cuarta parte de la población de un país, en el caso mexicano andamos por la tercera parte; si consideramos que es una profesión auspiciada por el Estado, que tiene que ver con el cumplimiento de una de las funciones básicas del Estado, creo que la formación del pedagogo tiene, para mi gusto, muy especial en todo este proceso, diría que el pedagogo tendría que ser un profesional que estuviera en condiciones de direccionar, si no la política educativa, porque ya esa se maneja de otra manera, sí de convertirse en una fuente de opinión importante, que estuviera constantemente emitiendo juicios y opiniones sobre las políticas educativas, sobre las necesidades educativas que tenemos; que tuvieran una mayor incidencia, una mejor intervención en la resolución de los problemas educativos que competen a su trabajo, a su quehacer, porque yo puedo decir: "bueno, a lo mejor yo no voy a cambiar, lo que haga lo cambio; pero yo sí, desde mi espacio donde estoy trabajando, yo puedo hacer cosas distintas a las que Lujambio [Secretario de Educación Pública 2009-2012] quiere que se hagan y puedo elaborar un discurso alterno". Entonces, yo veo que esta cuestión es prioritaria si pensamos que el pedagogo es un profesional que sabe de su campo y que debería tener una mayor presencia en su campo; pero para eso requiere también compromiso: ¿cuántos que trabajan en la Telesecundaria tienen una posición de liderazgo en la Telesecundaria?, tengo mis dudas, tengo serias reservas de que aquí estemos imbuyendo una formación para liderazgos (E-UV-C: 18).

Los profesores expresan diferentes opiniones sobre la importancia de formar pedagogos, lo que constituye un modo de resignificar la propuesta de formación del Plan de estudios 2000 de Pedagogía.

Si bien se requiere de una discusión más amplia sobre la formación del pedagogo, los profesores de la Facultad de Pedagogía ya presentaban una formación del pedagogo desde la complejidad, la transdisciplinariedad, desde una visión planetaria del hombre, desde un enfoque humanista y no para el mercado, la competitividad. Consideran importante la formación de pedagogos porque éstos tienen una visión general de la educación, a diferencia de los profesores de educación primaria. Al ocuparse de la educación, el pedagogo contribuye a la formación de otros profesionales que pueden hacer salir adelante al país. La pedagogía es importante porque a través de la educación se pueden crear mejores formas de vida. El pedagogo debe convertirse en una fuente de opinión, capaz de emitir juicios sobre los problemas y necesidades de la educación; que desde su espacio de trabajo realice cosas diferentes a lo establecido por lo oficialmente instituido, capaz de elaborar un discurso alternativo al hegemónico. Se requiere un pedagogo con una mayor presencia en el campo, con compromiso y liderazgo profesional.

Sobre los retos de la formación de pedagogos, los profesores señalan:

> ¡Ay!, yo creo que el reto es formarlo con una visión más amplia, o sea, no formarlo con este librito, sino que vean que el mundo está cambiando, que es un cambio de época que nos está pegando, que la economía cambió, que el mundo cambió, que la forma de producción cambió, que lo que se exige de la Universidad cambió, que nos quieren desaparecer como Universidad pública, y que hay que luchar, o siento que a veces estamos encerrados en nuestras instituciones, pero como si fueran cápsulas o cúpulas, y que todo lo que pasa en el mundo es lo que pasa al interior de la institución. Siento que hace falta una formación que haga el alumno de la polémica el mundo (E-UV-A: 21).

La de didáctica te digo, que hay que echarle más, dedicarle más tiempo, profundizar más en sus contenidos; quitar como área terminal, desde mi punto de vista, el Área de Nuevas Tecnologías y ofrecerla a todos, habrá que ver qué se prioriza; las horas para el Área de Investigación son muy pocas, y habrá que ver si seguimos separando.

[…] dentro de los retos, es que estén listos para la innovación, que estén listos para hacer investigación, para diseñar proyectos, no solamente de investigación, sino en general, proyectos dentro del ámbito de la Pedagogía. […] cómo dar servicio a la comunidad, son muchos retos, cómo vincularse con otros sectores que pudieran tener relación con el campo en el que se estén desarrollando laboralmente; entonces, hay otras herramientas que se necesitan, pues, el manejo de los recursos tecnológicos también […] se necesita un pedagogo más creativo, con mayores habilidades, con estrategias para la intervención, que no se le cierren las puertas (E-UV-B: 12-18).

los primeros retos yo los veo en función de tener un buen diagnóstico de la problemática educativa y de qué requiere el país, de qué requiere una región, para enfrentar sus problemas. Si no lo pensamos por allí, aunque luego se dice de que es una quimera, una fantasía de que yo como egresado voy a resolver tales problemas, la verdad es que si yo no tengo claro qué problemas hay en el ámbito de mi competencia, difícilmente cuando yo vaya a ejercer mi trabajo profesional, voy a poder colaborar de alguna forma con aquello; y yo creo que, como Facultad, estamos muy ausentes en la problemática educativa. No tenemos una opinión sobre los problemas educativos, […] creo que, frente a esto, esa pasividad frente […] al hecho de no tener un diagnóstico claro de los problemas educativos, de las necesidades educativas que tengamos que enfrentar, hace que esto no se refleje en la formación del estudiante.

Entonces, los retos que tiene el pedagogo pasan, necesariamente, por una postura de la institución frente a la problemática educativa de su campo, el reflejo de esto en los programas, que los programas estén actualizados, no podemos seguir leyendo a autores que han sido autores de segunda mano desde hace 20, 30 años, seguirlos leyendo

> ahora como autores básicos. Tendríamos que incorporar las nuevas tendencias, las nuevas corrientes […] por ahí hay vacíos fuertes, y también eso es parte de los retos en la formación, que el pedagogo esté formándose en las nuevas corrientes; pero en las de frontera (E-UV-C: 27-28).

A juicio de los profesores, la formación del pedagogo tiene como retos: dar al pedagogo una formación amplia para observar y debatir los problemas que acontecen en el mundo; profundizar en los contenidos de su formación didáctica; que las nuevas tecnologías se incorporen como herramienta en la formación de todos los estudiantes; capacitarlos para la innovación, la investigación y el diseño de proyectos educativos; vincularlos con otros sectores del campo laboral; formar un pedagogo más creativo, con estrategias para la intervención; un pedagogo capaz de hacer diagnósticos de la educación para enfrentar los problemas; que los programas de estudio estén actualizados, que incorporen las nuevas tendencias, las nuevas corrientes de frontera. Para los profesores, estos retos son algunos vacíos que adolece la formación del pedagogo en la Universidad Veracruzana.

Reflexiones de cierre del capítulo

En este capítulo IV: "La formación profesional del pedagogo en la Universidad Veracruzana", se hizo un recorrido histórico de las condiciones de emergencia de la carrera de Pedagogía de la UV, así como una revisión curricular de sus planes de estudio para comprender la formación profesional del pedagogo en su trayectoria histórica. De manera particular, se analizó el proyecto de formación profesional del pedagogo del Plan de estudios 2000 de la Licenciatura de Pedagogía, tanto desde la propuesta formal de la institución como desde las percepciones y resignificaciones de los profesores y alumnos sobre esa propuesta que les fue trazada como espacio ideológico para constituirse en sujetos de ese discurso.

La carrera de pedagogía tiene una procedencia normalista, ya que fue creada por profesores normalistas con la idea de formar maestros de nivel secundaria, y durante sus primeros años la mayoría de sus alumnos eran profesores egresados de la Escuela Normal del estado de Veracruz. Los planes de estudio que constituyen la historia y trayectoria de la formación del pedagogo en la UV, están relacionados, diseñados y pensados acorde con las tendencias pedagógicas y de las circunstancias específicas que actuaron para su diseño y puesta en marcha en cada momento histórico.

La propuesta de formación profesional del pedagogo formulada en el Plan de estudios 2000 de la carrera de Pedagogía, en tanto mandato simbólico, se establece como un modelo de identificación para los sujetos a los que está dirigida.

El análisis previo del discurso de los profesores y estudiantes muestra que éstos se identifican con el Plan de estudios, aunque no ha plenitud, al valorar el Plan de manera positiva; sin embargo, no se identifican con el modelo educativo (MEIF) que sustenta y estructura el plan, ya que lo califican como un modelo que presenta diversas deficiencias en su operatividad, un modelo que no responde a las necesidades académicas e intereses de los estudiantes. Para ellos, la flexibilidad del modelo tiene más desventajas, dificultad el proceso de formación de los estudiantes en los propios términos que el modelo postula. Para los sujetos, la Universidad no tiene las condiciones ni los recursos para implantar un modelo de esta clase.

El Modelo Educativo Integral y Flexible fue la gran promesa del rector Víctor Arredondo Álvarez y lo presentó como la posibilidad (ideal de plenitud) que haría de la Universidad Veracruzana una universidad de primer nivel; sin embargo, las condiciones institucionales (materiales-físicas, humanas y financieras) de la UV no posibilitaron un buen desarrollo de este modelo educativo en cada una de las carreras, generando serias dificultades en el proceso de formación de los estudiantes.

La noción de falta constitutiva, o falla del sistema, permite entender la imposibilidad de alcanzar el ideal de plenitud del MEIF. Una de las limitantes principales (reiterada en la narrativa de los informantes como "lo que *falta*") del modelo ha sido y es que los alumnos no pueden inscribirse a las experiencias educativas que desean cursar en un semestre porque la oferta educativa es escasa, la cual depende del banco de horas que tiene la Facultad; esto provoca que los alumnos no cubran los créditos esperados y se rezaguen en avance académico, por lo que los alumnos en lugar de terminar la carrera en tres o cuatro años, lo están haciendo en cinco, seis o más años.

En el periodo rectoral de Raúl Arias Lovillo (2005-2013), el MEIF pasa a denominarse: Modelo Educativo Institucional, pero basado en los mismos preceptos. Asimismo, en el año 2016 es diseñado y aprobado el nuevo "Plan de Estudios 2016" de la Licenciatura en Pedagogía y puesto en marcha en agosto de 2017, del que (a la fecha de conclusión de esta investigación) aún no hay egresados.

V
La formación profesional del pedagogo en la Universidad Autónoma de Chiapas

@

> Aprender no es prepararse para la vida. Aprender es la vida misma.
>
> John Dewey

En este capítulo se analiza el proyecto de formación profesional del pedagogo de la Facultad de Humanidades, *Campus* VI, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), así como el modo en que es resignificado por los profesores y alumnos, con el fin de identificar, diferenciar y contrastar las visiones y particularidades (del plan de estudios, de los profesores y de los alumnos) sobre la formación de este profesional.

El capítulo está conformado por cuatro apartados: *1.* El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo en la Universidad Autónoma de Chiapas. Una aproximación; *2.* La formación profesional del pedagogo desde el Plan de estudios 1992 de la carrera de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas; *3.* La formación profesional del pedagogo en el Plan 1992: la mirada de los profesores y estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas y, *4.* Reflexiones de cierre del capítulo.

El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo en la Universidad Autónoma de Chiapas.Una aproximación

A principios de 1974, como resultado de la visita al estado de Chiapas del jefe de misión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en México, el Gobernador Constitucional del Estado, Manuel Velasco Suárez, solicita la cooperación de la Organización con el propósito de definir la fundación de una nueva institución de educación superior, específicamente, de una universidad. En 1975, a petición del gobernador, Pierre Furter (especialista de la UNESCO) presenta el informe: "Un nuevo sistema regional de enseñanza superior de la Universidad Autónoma de Chiapas", UNACH, que dio como resultado la creación de la UNACH en ese mismo año (Hernández, 2010).[1] En ese informe se especifican las tres opciones fundamentales de la futura UNACH: "Una estructura descentralizada y basada en departamentos,[2] la organización de los estudios sobre la base de las tres dimensiones fundamentales del conocimiento del hombre: eI físico, el biológico y el social, y, finalmente la posibilidad de introducir un sistema de crédito para el financiamiento de la enseñanza" (Furter, 1976).

Así, el 17 de abril de 1975, en el auditorio de los Constituyentes de la Colina Universitaria, se llevó a cabo el acto protocolario de la inauguración de la Universidad Autónoma de Chiapas, con la asistencia del presidente de la República Mexicana, Luis Echeverría Álvarez, el gobernador del estado de Chiapas, Manuel Velasco Suárez, y el primer rector de la UNACH, Federico Salazar Narváez (López, 1998).

[1] En 1965 se crea el Patronato Pro Universidad como antesala de lo que más tarde sería la Universidad Autónoma de Chiapas.

[2] La organización inicial de las áreas académicas era departamental; pero pronto se modificó por el sistema tradicional europeo de Escuelas y Facultades (Camacho, 2003).

La UNACH entraba formalmente en funciones y Chiapas contaba ya con una Universidad propia, con la primera universidad de la época moderna.

La UNACH tiene como antecedente la Universidad Nacional Literaria y Pontificia del Estado Libre de Chiapas, creada el 19 de febrero de 1826, bajo el decreto número 59 del Congreso Constituyente del Estado del 8 de febrero de ese mismo año; y en la que se impartieron las carreras de Leyes, Teología, Moral, Filosofía y Medicina, otorgando los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor (Pineda, 1995).

Esta universidad fue clausurada el 9 de julio de 1873, pasando sus bienes al naciente Instituto Literario, al que se agregaron las carreras de Comercio, Agricultura, Dibujo, Farmacia, Canto, Pintura y Música. Cinco años después se transformó en el "Instituto Científico y Literario", y en 1881, el general Miguel Utrilla, entonces gobernador del estado de Chiapas, le cambia el nombre a "Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas", con dos niveles: los estudios preparatorios que tenían una duración de cinco años, pues incluían la secundaria y la preparatoria, y los profesionales con una duración similar, distribuyéndose la permanencia según la carrera estudiada: cinco años para los abogados y tres años para los farmacéuticos, escribanos e hidromensores (Gutiérrez, 2003, *apud* Garzón y Clemente, 2010).

En 1944, durante la gestión del entonces gobernador Rafael Pascasio Gamboa, se funda la Universidad de Chiapas, que pasa a formar parte de la Escuela Normal Mixta y Preparatoria del Estado. En el artículo 74 del decreto número 78 que establece la Ley General de Educación Pública del Estado de Chiapas, se ordena la apertura de las facultades de Ciencias Biológicas, Leyes y Ciencias Sociales, Física y Matemáticas y Ciencias Químicas. Su vida fue efímera, ya que en 1945 desaparece sin haberse realizado ninguna actividad docente educativa en la misma.

Al fundarse la UNACH, existían algunas instituciones de educación superior en el estado, las cuales ofrecían carreras

típicamente universitarias la Escuela de Derecho,[3] la Escuela de Ingeniería[4] y la Escuela Superior de Comercio de Chiapas, esta última al incluir la carrera de Administración cambió al nombre de Escuela Superior de Comercio y Administración de Chiapas (Camacho, 2003). Las tres escuelas gozaban de autonomía para el diseño de sus planes y programas de estudio, así como para la administración de sus recursos materiales y financieros, aunque económicamente dependían del Patronato Pro Universidad que fungía como intermediario en la distribución de subsidios entre las tres instituciones (Garzón y Clemente, 2010).

A principios de la década de los setenta, se pone en funciones en Tuxtla Gutiérrez el Instituto de Lenguas que dependía de la Dirección General de Educación Pública del Gobierno del Estado, en el cual se impartían los idiomas: inglés, francés, italiano, tzotzil y tzeltal. En el momento en que se crea la UNACH, el Centro de Lenguas se incorpora a esta institución como Departamento de Lenguas-Tuxtla, prestando servicio a las escuelas existentes y a la comunidad en general de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. A la UNACH también se integraron los departamentos de lenguas distribuidos en las ciudades San Cristóbal de las Casas y Tapachula (López, 1998; Camacho, 2003; Garzón y Clemente, 2010).

La misión de la UNACH se orientó a la formación de un modelo eficaz y con justicia que fuera válido para todo el

[3] La Escuela de Derecho remonta sus orígenes a 1679, cuando el estado de Chiapas se encontraba aún integrado política y administrativamente a la Capitanía General de Guatemala. Además, "aunque en 1926 los estatutos de la primera Universidad de Chiapas hayan sido ya promulgados, la Universidad desaparece o, más bien, se reduce paulatinamente a la Escuela de Derecho con sede en San Cristóbal de Las Casas, cuyas vicisitudes reflejan fielmente los conflictos revolucionarios de principios de siglo, así como las tensiones entre San Cristóbal –la antigua capital colonial– y Tuxtla Gutiérrez –el nuevo centro político-administrativo–. No fue sino hasta el año 1962 cuando la Escuela de Derecho, tal como se le conoce en la actualidad, quedó formalmente instituida" (Hernández, 2010).

[4] La Escuela de Ingeniería y la Escuela Superior de Comercio de Chiapas pasaron a formar parte, primero, del Patronato Pro Universidad (en 1973) y luego de la UNACH (en 1975).

estado, sobre la base de un carácter moderno de desarrollo, de tal forma que "sus egresados no permanecieran, en su práctica profesional, en una actitud pasiva desde la comodidad de su consultorio, sino que se convirtieran en promotores de su misma profesión en la comunidad". Se esperaba que la Universidad, a través de la producción de cuadros profesionales, cumpliera con un "Modelo Económico para Chiapas" y, de esta forma, contribuyera a la búsqueda y creación de los satisfactores sociales que demandaban los chiapanecos (Garzón y Clemente, 2010: 24).

A las iniciales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UACH) se le agrega la letra "N" para diferenciarla de otras universidades existentes, abreviándola como: UNACH. Su lema: "Por la Conciencia de la Necesidad de Servir", fue creado en 1976 por Fernando Orduña Calcáneo.[5] Actualmente, la UNACH tiene la misión de una institución de educación superior, pública y autónoma, que genera, recrea y extiende el conocimiento; forma profesionales capaces, críticos, propositivos y creativos, con espíritu ético y humanista, conciencia histórica y social; y comprende y anticipa la complejidad de la realidad social para incidir con responsabilidad en el desarrollo de Chiapas y de México, con respeto a la identidad cultural de los pueblos, a la biodiversidad y al ambiente (UNACH, 2014a).

En el presente, la Universidad cuenta con nueve *campus* (I Tuxtla Gutiérrez, II Tuxtla Gutiérrez, III San Cristóbal de las Casas, IV Tuxtla Gutiérrez, V Villaflores, VI Tuxtla Gutiérrez, VII Pichucalco, VIII Comitán y IX Istmo-Costa), distribuidos estratégicamente a lo largo y ancho del territorio estatal para cubrir la mayor absorción de alumnos. Chiapas colinda con los estados de Oaxaca, Veracruz y Tabasco y el país vecino de Guatemala. En el *Campus* VI

[5] En la XII Sesión de Consejo del 11 de septiembre de 1976, en el *Campus* I, se acuerda que el lema "Por la Conciencia de la Necesidad", enviado por Fernando Orduña Calcáneo, fuera el ganador, aunque se consideró que estaba incompleto y el Consejo decide agregarle "de servir". "Es una forma Dialéctica de la Libertad", explicó su autor en una entrevista telefónica en 1986 (López, 1998).

(Tuxtla Gutiérrez) se encuentra la Facultad de Humanidades, la cual oferta las licenciaturas en Pedagogía, Lengua y Literatura Hispanoamericana, Comunicación, Filosofía, Bibliotecología y Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación. Ofrece también la Especialidad en procesos culturales lecto-escritores, así como la Maestría y el Doctorado en Estudios Culturales.

Fundación de la carrera de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas

La Facultad de Humanidades tiene su origen en el Departamento de Lenguas y Letras, constituido el 30 de septiembre de 1975, sustentado en el Artículo IV del Estatuto General de la Universidad (Nandayapa, 2013). Al respecto, uno de los profesores entrevistados comenta:

> En aquel momento [años setenta] hay un movimiento recurrente latinoamericano a raíz de las dictaduras en Cuzco y Majaritos (*sic*); entonces, hubo un eco de personas, fundamentalmente intelectuales hacia México […]. Aquí llegaron muchos maestros, acá también a la Universidad Autónoma de Chiapas, argentinos, chilenos, peruanos, etcétera, y lo más natural era que los ubicaran en un área, y el área más natural que les pareció fue el Departamento de Lenguas; pero había un problema en este Departamento, no todos sabían inglés, francés y había que trabajar, sacar el trabajo. Entonces, el asunto es que es una universidad que se está creando, se crea en 1975 oficialmente, como Universidad Autónoma de Chiapas […] y entre las cosas que faltan es una Área de Humanidades; entonces, ellos proponen que se cree el Área de Humanidades y junto con el Área de Humanidades, no se llamaba así originalmente, sino Departamento de Humanidades, fue lo que estudiaron, de tal manera que habría Departamento de Lenguas y como un derivado también un Departamento de Humanidades […] (E-UNACH-A: 1-2).

El objetivo del Departamento de Lenguas y Letras fue ofrecer a los universitarios todas las posibilidades de preparación en el manejo de las lenguas extranjeras, que les permitiera acudir al mayor número de fuentes de información en sus estudios. A través de este Departamento se detecta la ausencia de formación humanística en la Universidad, situación por la que se solicita al Consejo Universitario la incorporación de las humanidades en las escuelas universitarias (Pacheco, 1997).

El 13 de diciembre de 1975, el H. Consejo Universitario aprueba la creación de la Licenciatura en Letras Modernas, propuesta por el Departamento de Lenguas, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Posteriormente, el 6 de febrero de 1976 aprueba la creación de las licenciaturas en Pedagogía, Historia y Filosofía, y se establece un tronco común para optar por alguna de esas licenciaturas, incluida Letras Modernas (Hispánicas, Inglesas o Francesas). El 1 de octubre de 1977, el H. Consejo Universitario acuerda que el Departamento de Lengua y Letras se le denomine Área de Humanidades, y 1978 se le asigna a esta área la denominación de *Campus* VI por razones administrativas para estar acorde con la estructura general de la Universidad (UNACH, 2006; Nandayapa, 2013).

Si bien el H. Consejo Universitario autoriza la creación de las cuatro licenciaturas ya mencionadas, sólo se abrieron dos: Letras y Pedagogía. Historia y Filosofía sólo existieron nominalmente porque no tuvieron alumnos inscritos. La sede de la entonces denominada Área de Humanidades era el edificio Maciel,[6] ubicado en el centro de la ciudad de

[6] El 5 de febrero de 1966, a un año de constituirse el Patronato Pro-Universidad, Carlos Maciel Espinosa envió un telegrama al entonces gobernador José Castillo Tielemans donde daba a conocer su decisión de donar, al concluir su construcción, un edificio de 10 pisos de su propiedad, ubicado en la Avenida Central esquina con 2da Calle Poniente. El edificio donado llevaba el nombre de "María Jesús" pero rápido fue conocido como edificio Maciel. En 1968 Carlos Maciel también donó un terreno de 25 hectáreas en el predio de San Andrés Piedra Bola, donde hoy se ubican la Biblioteca Central Universitaria que lleva su nombre, la

Tuxtla Gutiérrez. En 1993 el Área de Humanidades consigue el *status* de Facultad cuando empieza a funcionar el posgrado de la Maestría en Educación Superior (Hernández, 2008), creado el 24 de septiembre del mismo año.

La Licenciatura en Pedagogía es una de las dos carreras fundadoras de la ahora Facultad de Humanidades. La emergencia de dicha licenciatura estuvo posibilitada por el interés que se tenía en el Departamento de Lenguas de promover en el profesorado una cultura humanística con el propósito de formar a los estudiantes con esas bases (Hernández, 2010). La carrera de Pedagogía procede del Departamento de Lenguas en el que se gestaron las ideas de formación humanística y en lenguas extranjeras en esta Universidad.

Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años setenta

El Departamento de Lenguas y Artes crea en 1975 la Licenciatura en Letras Modernas y en 1976 las licenciaturas en Pedagogía, Historia y Filosofía, aunque sólo se inscribieron alumnos en Letras y en Pedagogía. En 1977 el Departamento de Lenguas y Artes se le denomina Área de Humanidades y en 1993 ésta se convierte en Facultad de Humanidades.

Los profesores de Humanidades diseñaron un "Plan de estudios" con un tronco común para las cuatro licenciaturas:

> nació la idea de cómo estructurar el plan de estudios y todos ellos [los profesores] se dieron la tarea de, primero, visualizar de manera general cómo sería el Plan de estudios, y habría un tronco común y luego materias seriadas a partir de cuarto semestre e incluso en algún momento se habló de un preuniversitario o propedéutico que era un concepto que obviamente negaban ellos, con el objetivo de equilibrar la formación académica para los solicitantes que tenía que

Facultad de Ingeniería, Contaduría y Administración, Arquitectura, Lenguas, Rectoría, Humanidades, entre otros (López, 1998).

> empezar por el tronco común, y el tronco común se dividía en cuatro semestres.
>
> […] no siguieron un proceso formal en cuanto a la construcción del plan de estudios. Diseñaron un pequeño plan muy local, se ponían las materias en un tronco común y se empezaba a dar clases. De tal manera que no siguieron los dos procesos internos de certificación que existe en una carrera [por ejemplo] de médico. Hay un proceso interno propio de la Universidad en el marco de su autonomía y hay un proceso externo propio de la Secretaría de Educación Pública en el marco de la referencia jurídica que obliga a cierta estructura técnica, de créditos, tiempos, etcétera (E-UNACH-A: 2).

El Departamento de Lenguas y Letras fundado en 1975, que inicia sus funciones en 1976, comienza con un Plan de estudios de tronco común para todas las carreras que ofertaba; el Plan no contaba con una certificación interna, procedimiento administrativo que no era tan común en esos años, además fue obstaculizado por la serie de revueltas que la UNACH experimenta en su carácter de universidad autónoma. En 1979, el primer rector de la UNACH, Federico Salazar Narváez, solicita su reelección y se inicia un conflicto con los grupos de oposición que deriva en el cierre de la UNACH durante un año:

> había un ambiente muy inestable al grado tal que […] el conflicto de […] mediados de 1979 […] abril de 1980 […] tomado el edificio [Maciel], eso hace que paren las actividades de toda la Universidad; pero básicamente ahí se concentraban en esos edificios […] esto hizo que los alumnos no tuvieran clases y no funcionara el Departamento, para entonces, cuando empezaron los semestres con el tronco común, se llamó Área de Humanidades (E-UNACH-A: 3).

A principios de 1979, debido a la falta de una infraestructura que resolviera las necesidades administrativas, académicas y de la organización curricular de las licenciaturas

del Área de Humanidades (Letras Modernas –Hispánicas, Inglesas y Francesas–, Historia, Pedagogía y Filosofía), surge otro conflicto en el alumnado, que, entre otras demandas de carácter político, exigía una reforma a los planes curriculares existentes (UNACH, 2006). Esto llevó a que el Área de Humanidades permaneciera cerrada por casi un año en 1979. Fue hasta 1980 cuando se cambia completamente la planta docente y se diseña el nuevo plan de estudios que sustituiría al de Letras Modernas (UNACH, 2006). A raíz de este paro institucional, los estudiantes del Área de Humanidades no pudieron concluir el tronco común de cuatro semestres, por lo que la carrera de Pedagogía no tuvo ningún egresado:

> iban en tercer semestre, pasaban a cuarto semestre cuando tronó el conflicto, se para el edificio [Maciel], y se paran las actividades. Tarda un año, por eso le digo 78-79 porque serían dos semestres de 78, uno de 79, y ahí es donde termina el conflicto que para casi un año todas las actividades [de la UNACH] y empieza una serie de deserción de los alumnos porque no hay actividad; entonces los alumnos se van a otras escuelas [fuera de la UNACH]. En 1980, allá por marzo, abril de 1980, se dan a la tarea de reorganizar otra vez, de refundar a la Facultad de Humanidades, y ahí nos convocan a varias personas de diferentes universidades, aquí yo vengo de la Universidad Veracruzana justamente, le solicitan pedagogos a la Universidad Veracruzana […] estaban re-constituyendo la planta docente, toda vez que, como parte integral del conflicto, lo que le tocó a Humanidades es que corrió a todo el personal académico y corrió a todo el personal directivo que había en el Área de Humanidades como producto también de lo álgido de este problema (E-UNACH-A: 4).

Como respuesta a este movimiento que detuvo las actividades estudiantiles y académicas del Área de Humanidades en 1980, la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y un grupo de profesores contratados por la Universidad, realizan una reforma curricu-

lar de las dos únicas licenciaturas que tenían una población estudiantil en ese tiempo: Letras y Pedagogía. Las licenciaturas tenían un tronco común que, una vez cursado, los estudiantes optaban por un área disciplinaria específica (UNACH, 2006). Al respecto, los profesores entrevistados opinan:

> En el primer intento digamos del Área de Humanidades ahí no tenían Plan de estudios de Pedagogía porque estaba el de tronco común… […] Un poco anárquico […]. Había una propuesta académica y seguían esa propuesta académica a lo largo de los cuatro semestres de tronco común. Ellos pensaban que cuando acabaran el tronco común iban a parar el tronco y ahora vamos a seguir la especialidad; pero no fue así porque no dio tiempo, no hubo tiempo. Entonces, ellos debieron haber diseñado el tronco común, tenemos que la licenciatura era de ocho semestres y la mitad era para el tronco común y la otra mitad era para la especialidad, o sea, para la Licenciatura ya sea en Letras o de Pedagogía (E-UNACH-A: 5).

> lo que pasa es que fue una especie, de lo que yo interpreto, como ensayo y error, porque no había un currículum, digamos, delineado, había varias carreras con un tronco común: Filosofía, Pedagogía, Literatura, no me acuerdo si había otra (E-UNACH-C: 1).

La primera planta docente de la carrera de Pedagogía de 1976 eran exiliados latinoamericanos; posteriormente, después del conflicto de 1979, reconformaron la planta académica con pedagogos de otras universidades:

> el primer trámite que nos encomiendan a nosotros es, nos dicen: "cuál es la situación", re-fundar; pero al mismo tiempo se convoca a los alumnos que habían pertenecido a tercer semestre, a cuarto semestre a que regresen a la Facultad de Humanidades, se hace un sondeo y resulta que de Pedagogía tenemos así como muy disparejos, de tercer

> semestre muy disparejo, un grupo como medianamente y otros casi sin nada de alumnos o de las carreras que antes había, escogieron Pedagogía, ya no querían Letras, Historia. Y, entonces, la Universidad dijo: "no voy a perder toda esta cartera, los meto y que se vayan"; pero en la práctica lo que hizo ese señor fue ofrecer carreras de las cuatro que había. Y a los maestros de Pedagogía se nos pidió que trabajáramos de inmediato, incluso antes de abrir otra vez el Plan [de estudios], en la construcción de instrumentos del Plan de estudios formal de 1980 que es la primera versión que tiene la carrera de Pedagogía, ésta es la segunda [la del plan de 1992] (E-UNACH-A: 4-5).

En el mes de abril de 1980 se presentaron ante el H. Consejo Universitario los planes de estudio de las carreras de Pedagogía y Letras Latinoamericanas, los cuales fueron aprobados. Estos planes de estudio revestían la modalidad de un tronco común de tres semestres, a partir del cual se pretendía dotar al alumno de un código cultural y un lenguaje común que proporcionara un marco teórico general que le permitiera ubicar la naturaleza de las dos disciplinas y las relaciones que estas guardan entre sí (UNACH, 1982).

La Reforma Curricular de 1980 tuvo vigencia hasta 1982, ya que, en ese mismo año, por demandas de los estudiantes, se hizo otra revisión curricular. A partir de las continuas discusiones que surgen en el seno del cuerpo docente del Área de Humanidades, se llega a la conclusión de que el tronco común para las carreras de Pedagogía y Letras Latinoamericanas era disfuncional. Este reconocimiento da origen a la separación de dichas carreras; de tal manera que en 1982 se presenta el "Plan y Programas de Estudio" para la Licenciatura en Pedagogía (UNACH, 1982).

El primer Plan de estudios (1982) de la carrera de Pedagogía en la UNACH emerge en medio de vicisitudes institucionales, administrativas y políticas. Los Planes de estudio de 1977 y 1980 fueron compartidos con otras licenciaturas en las que no hubo pedagogos egresados. Los nuevos planes de estudio resultantes de la reforma curricular: Letras La-

tinoamericanas y Pedagogía, quedaron organizados en áreas, subáreas y unidades académicas con una duración de ocho semestres, y tuvieron vigencia hasta mediados de la década de los 90 (UNACH, 2006). De 1982 a 1985, el Área de Humanidades siguió atravesando por una situación académica inestable debido a varios movimientos político-estudiantiles que impacto en la vida universitaria, alentados por grupos locales que cuestionaban los nombramientos y desempeño de los funcionarios del Área de Humanidades y de Rectoría (UNACH, 2006: 13).

Una revisión curricular de los Planes de estudio: 1977, 1980 y 1982

El 6 de febrero de 1976 el H. Consejo Universitario aprueba la creación de la Licenciatura en Pedagogía. Su Plan de estudios de **1977** otorgaba el grado de Licenciatura y el título de licenciado en Pedagogía, con una duración de ocho semestres. Previamente, los estudiantes cursaban un tronco común en los cuatro primeros semestres que les proporcionaba un marco temático general para para elegir alguna de las licenciaturas: Historia, Filosofía, Pedagogía o Letras Modernas. La orientación del Plan era disciplinaria y temática. La disciplinar se centró en proporcionar una formación para cuatro salidas especializadas, entre las que figuraba Pedagogía, la cual dirigía su objetivo de formación profesional hacía la enseñanza y las actividades de planeación educativa (Pacheco, 1997).

El Plan de estudios de 1977 surge en un contexto de lucha política, lo que ocasionó que una buena parte de la planta docente renunciara y que se elaborara, con apoyo de la ANUIES, el Plan de estudios de 1980 (UNACH, 2012). En este Plan se otorgaba el grado de Licenciatura y título de licenciado en Pedagogía, con una duración de ocho semestres. Se compartía un tronco común con la Licenciatura en Letras Latinoamericanas (antes Letras Modernas). Las materias

de estos Planes de estudio estaban más orientadas hacia la enseñanza de la investigación.

El segundo Plan de estudios asigna créditos por carrera y asignatura, con una distribución en horas de clase, de laboratorio y de estudio dirigido; conservaba el tronco común para las dos licenciaturas que lograron permanecer: Letras Latinoamericanas y Pedagogía (UNACH, 2012). Se compone de 363 créditos, distribuidos en asignaturas agrupadas en ocho semestres. Los contenidos básicos se centraban en las áreas de historia, cultura, filosofía, literatura y metodología de la investigación social y educativa; los secundarios, relacionados con la especialidad de Pedagogía, eran didáctica, planeación, historia de la educación en México y Chiapas y política educativa (Pacheco, 1997: 341).

A dos años de la instalación de los nuevos planes de estudio, empiezan a surgir inconformidades entre los estudiantes de Pedagogía, ya que la formación disciplinar se había reducido a cinco semestres y el tronco común les impedía una formación más específica en el campo educativo, de ahí: "en 1982 se realiza una modificación a los planes de estudio que consistió básicamente en la eliminación del tronco común y en una reestructuración casi total en el currículo de Letras Latinoamericanas y parcial en el de la carrera de Pedagogía" (Andrade *et al.*, 1991: 27, en UNACH, 2012). Finalmente, en noviembre de 1982, se puso en marcha el primer Plan de estudios de la carrera de Pedagogía (UNACH, 2012).

El Plan de estudios de 1982 de la Licenciatura en Pedagogía tiene como objetivo formar a un profesionista para: *1.* Investigar con rigurosidad científica los problemas educativos de México y de la región; *2.* Diseñar, ejecutar, evaluar y administrar proyectos educativos; *3.* Compartir el conocimiento científico; *4.* Ser creativo en el campo pedagógico y didáctico; *5.* Afrontar los problemas presentes y futuros de la educación regional y nacional.

En los objetivos de formación del pedagogo se observa un énfasis en la investigación científica y en el área didáctica,

como diseñadores de planes de estudio y de proyectos educativos (UNACH, 1982). Sobre el Plan de estudios, uno de los profesores entrevistados comenta:

> Nuestro Plan de estudios tiene ocho semestres, incluso hasta el turno, era de la tarde, porque los alumnos estaban trabajando, se pensaba mucho en la gente que trabajaba. Recordemos que la mayoría de los que cursaban la carrera de Pedagogía eran maestros en activo y que en aquel tiempo la Normal era a nivel técnico y, por lo tanto, muchos maestros normalistas que trabajaban en la zona centro de nosotros [Tuxtla Gutiérrez], hay 7 regiones socioeconómicas. Entonces, trabajaban en la mañana en sus escuelas primarias, secundarias, etc., y se iban a la universidad con nosotros. El grupo, decíamos que era de normalistas hombres y mujeres, porque eran profesores en actividad y por eso se daba en la tarde y tenían que ser cuatro años, ocho semestres, porque eso es lo que se les había ofrecido también, cuando ellos iniciaron la carrera.
>
> De tal manera que: ¿cuáles son algunos de los alcances que se buscaban aquí? Uno certificar, técnicamente de acuerdo con la Secretaria de Educación Pública, ¿con cuántos créditos?, ¿qué tipo de materias debía haber?, ¿qué tipo de profesores se está buscando?, etcétera. Formato de un Plan de estudios, si es que se tiene un Plan de estudios. Y, por el otro lado, teníamos que resolver también algunos problemas, de tal manera que se intentó dar una formación teórico- práctica, se intentó dar algunas tareas relacionadas con la investigación, con la planeación, con la orientación educativa (E-UNACH-A: 6).

Los primeros alumnos inscritos en la carrera de Pedagogía eran profesores normalistas que buscaban una certificación y obtener un grado académico universitario. Los diseñadores del Plan de estudios de la carrera de Pedagogía de 1982 en la UNACH, plantearon tres ejes de formación: Investigación, Planeación Educativa y Docencia. Los tres ejes se organizaron en tres áreas:

1) Área de Fundamentación General (contextual metodológica), abarcaba los tres primeros semestres de la carrera en Pedagogía. Proporcionaba al alumno el fundamento general de la ciencia y los elementos principales en el aspecto metodológico. Las materias de estudio eran: Teorías de la Historia, Historia de la Cultura, Economía Política, Problemas Contemporáneos de América Latina, Problemas Contemporáneos de México, Introducción a la Filosofía, Epistemología, Problemas de la Ciencia, con un total de 32 horas y 64 créditos, corresponde el 19.2 % de la carrera.

2) Área de Acentuación o Básica, se cursaba de cuarto a octavo semestre. Se preparaba al estudiante en los tres ejes fundamentales de la carrera: Investigación, Docencia y Planeación Educativa, aquí el alumno entraba directamente en contacto con las materias de la especialidad (Pedagogía).

El eje de Investigación comprende las materias: Técnicas de la Investigación, Metodología de las Ciencias Sociales, Seminario de la Investigación Educativa I, Seminario de la Investigación Educativa II, Estadística I, Estadística Descriptiva, Estadística Diferencial, Seminario de la Educación en Chiapas I, Seminario de la Educación en Chiapas II y Seminario de Tesis, con un total de 47 horas y 94 créditos, corresponde el 28.2 % de la licenciatura.

El eje de Docencia comprende las materias: Teorías Pedagógicas, Modelos de Educación, Análisis de la Educación en México, Didáctica General, Didáctica, Práctica I, Práctica II, Desarrollo de la Comunidad, con un total de 32 horas y 64 créditos, corresponde el 19.2 % de la carrera.

El eje de Planeación Educativa conformado por las materias: Sociología de la Educación, Política Educativa, Planeación Educativa, Administración Educativa, Diseño curricular, con 24 horas y créditos 48 créditos, corresponde el 14.4 % de la carrera.

3) Área de Apoyo, en la cual se consideraba que el pedagogo, sin ser un psicólogo ni un comunicólogo, requería de conocimientos de esas ciencias para realizar eficientemente su quehacer pedagógico. Esta Área estaba dividida en: *1)* Psi-

cología, con las materias: Psicología General, Psicología del Desarrollo, Teorías del Aprendizaje, Evaluación Pedagógica, Laboratorio de Psicopedagogía, con un total de 22 horas y 44 créditos, corresponde al 6.61 % de la carrera. *2)* Comunicación, con las materias: Técnicas de la Comunicación, Taller de Elaboración de Materiales Didácticos, Español I, Español II, Redacción I, Redacción II, con un total de 23 horas y 41 créditos, corresponde el 12.3 % de la licenciatura.

En resumen: las áreas de formación del Plan de estudios de 1982 de la carrera de Pedagogía estaban constituidas por un total de 42 materias, 180 horas semana/mes y 355 créditos. Para el diseño de este Plan de estudios se toman como base los planes de estudio de las carreras de Pedagogía de la UNAM y UV, siendo las únicas universidades públicas que ofertaban la carrera de Pedagogía en México. Al respecto, dos profesores entrevistados opinan:

> los planes de estudio que se tomaron como base para la construcción de este [plan de estudios de 1982] fueron básicamente el de la UV, el de la UNAM, de dos o tres universidades más que enseñaban la carrera Pedagogía, más nuestras propias concepciones. Ahí básicamente era regularizar administrativamente toda la carrera, certificar los estudios porque se corría el riesgo de certificar los estudios y de certificar los semestres sin realmente tener validez, o sea, que no valía si no estaba reconocido, y básicamente eso fue lo que hicimos, certificar, organizar, darle claridad al camino hasta llegar a los últimos semestres y se hacía mucho énfasis en la formación filosófica, histórica en general (E-UNACH-A: 6-7).

> En el año 1982 es cuando se divide cada carrera con su respectivo Plan de estudios. El Plan de estudios del 82 se hace algo así como en una noche y ya entró al quite la Universidad Veracruzana que ya tenía una cierta imagen de intelectualidad y de academia. Incluso ya había aquí personas egresadas de la veracruzana que conocían bien el Plan de estudios de la veracruzana; entonces, allí hicieron un corta

> y pega, incluso conocí su tendencia política y todos esos detalles (E-UNACH-C: 2).

Después de casi 10 años del Plan 1982, se inicia en 1991 un proceso de revisión y evaluación de los planes de estudio. La amplia participación del profesorado generó una propuesta importante de cambio curricular: "En el informe de evaluación curricular correspondiente (Andrade *et al*., 1991) se menciona que en los trabajos, además del profesorado, participaron estudiantes y administrativos" (UNACH, 2012: 6). Según Pacheco (1997), tal reestructuración consideró pocos cambios significativos en el Plan de Pedagogía que estuvo vigente hasta 1992, año en que sufrió un cambio radical. El resultado de la evaluación planteó la necesidad de elaborar nuevos currícula, de la que surge el nuevo Plan de estudios 1992 de Pedagogía (UNACH, 2012).

En resumen: el Área de Humanidades inicia sus funciones en 1976 con un Plan de estudios de tronco común (de tres semestres) para las carreras de Letras Modernas, Historia, Pedagogía y Filosofía. Estas dos carreras propusieron un nuevo Plan de estudios en 1980 en el que también compartían un tronco común, lo cual genera nuevamente un descontento en los estudiantes, por lo que en 1982 se diseña el primer Plan de estudios especialmente para la Licenciatura en Pedagogía. Desde su creación, la carrera de Pedagogía ha tenido cuatro planes de estudio: el de 1977 (compartido con las carreras de Letras Modernas, Historia y Filosofía), el de 1980 (Plan de estudios compartido con la carrera de Letras), el de 1982 (primer Plan de estudios independiente) y el de 1992, este último se analiza en el siguiente apartado.[7]

[7] Conviene señalar que en el momento de realizar el trabajo de campo de esta investigación en la UNACH, los profesores de la carrera de Pedagogía aún estaban trabajando en equipos para definir un nuevo plan de estudios (tuve la fortuna de acceder a una de dichas sesiones de trabajo), el cual fue aprobado por el H. Consejo Técnico el 1 de agosto de 2012, por esta razón el plan que aquí se analiza es el de 1992, además de que una de las característica de los estudiantes para

La formación profesional del pedagogo desde el Plan de estudios 1992 de la carrera de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas

Los cimientos de un cambio curricular

En este apartado se analiza el Plan de estudios 1992 de la carrera de Pedagogía de la UNACH con base en la indicación de Zabalza (2003) sobre las condiciones normativas (contexto de legitimación) y las condiciones institucionales (contexto de sentido y de viabilidad) que inciden en el proceso de cambio de una propuesta curricular:

A) Condiciones normativas de la Universidad Autónoma de Chiapas. El rector de la UNACH (1990-1994), Jorge Arias Zabadúa, da a conocer su "Proyecto Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas 1992-1994", con el cual la Universidad logra un clima de estabilidad que le permite afianzar su futuro institucional (López, 1998). El Proyecto Académico tiene como marco de referencia el "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994";[8] el "Programa para la Modernización Educativa del Estado de Chiapas 1990-1994" y el "Tratado de Libre Comercio de América del Norte".[9]

participar en el grupo focal de esta investigación es que fueran de semestres avanzados (séptimo y octavo).

[8] Este Acuerdo comercial fue negociado durante la administración del presidente mexicano Carlos Salinas de Gortari, del presidente estadunidense George H. W. Bush y del primer ministro canadiense Brian Molroney. Se firma por México el 17 de diciembre de 1992 y entra en vigor a partir del 1 de enero de 1994, una vez ratificado por el poder legislativo de cada país que lo suscribió.

[9] El propósito de la modernización en el nivel de educación superior consiste en apoyar las acciones que permitan a dichas instituciones cumplir mejor con sus fines, vinculando sus actividades a los requerimientos del desarrollo nacional; concertar políticas comunes para la atención de la demanda educativa; impulsar la evaluación de su trabajo para emprender la reordenación interna y la racionalización que correspondan; y responder a las exigencias del desarrollo científico, tecnológico y social subrayando la importancia en la formación profesional de una educación teórica y práctica, flexible, fundada en el dominio de los métodos

La UNACH consideraba que los cambios en el plano internacional habían colocado a los estados nacionales latinoamericanos en la necesidad de efectuar revisiones y reformas en los diferentes sistemas y niveles educativos para poder responder a esa serie inusitada de permanentes transformaciones políticas, económicas, sociales, ideológicas, de conocimiento y tecnología; por lo que resultaba impostergable formar profesionales con una sólida preparación teórica, metodológica y técnica. En este sentido, la Universidad considera necesario redefinir su identidad institucional (UNACH, 1992).

En el Proyecto Académico se establece como propósito amplio impulsar "una formación universitaria acorde con las demandas socioeconómicas presentes y futuras de Chiapas y del país" (UNACH, 1992: 16), aspecto en el que se pretende vincular a la UNACH con su entorno, para eso era necesario que los estudiantes recibieran una adecuada formación profesional conforme a las demandas de ese momento. Bajo esta línea de pensamiento se elaboraron nuevos planes de estudio para las licenciaturas de la UNACH. Así, en 1992 se diseña un nuevo Plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía acorde con el Proyecto Académico de la UNACH.

B) Condiciones institucionales de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Humanidades. Después de casi 10 años del Plan de estudios de 1982 de la carrera de Pedagogía, perteneciente al Área de Humanidades, se inicia en 1991 un proceso de revisión y evaluación de ese Plan por los profesores. En el marco de la Reforma Académica, se percibe que los planes de estudio vigentes presentaban grandes desfases tanto en la relación teoría y práctica como entre escuela y sociedad, por lo cual se elabora una nueva propuesta en la que participaron y apoyaron todos los sectores

y en la capacidad de autoaprendizaje mediante procedimientos que fomenten el trabajo personal y de grupo (Poder Ejecutivo Nacional, 1989: 124-124).

de la instrucción: autoridades, académicos, administrativos, alumnos y egresados (UNACH, 2012).

En el mes de mayo de **1992** se aprueba el nuevo Plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía, asumiendo que la UNACH debe producir conocimiento en relación con la problemática y teoría educativa nacional y regional. En consonancia de ese planteamiento, se considera necesario dotar al pedagogo con una sólida formación teórica y metodológica en las Ciencias Sociales y Humanísticas con "pleno" conocimiento de su entorno social.

Los profesores relatan sobre el cambio de Plan de estudios de 1982:

> Nos dimos cuenta de que estamos trabajando muy apretadamente las materias, muy superficialmente, muy subjetivamente, muy teóricamente y que [los alumnos] no tenían la formación suficiente de acuerdo con el mercado de trabajo; entonces, había que reorganizar eso, por ejemplo, la decisión de pasar de cuatro a cinco años no fue por hacer más larga la carrera, sino porque para empezar tuvimos que seleccionar los contenidos de las materias que fueran significativos a la formación; pero al mismo tiempo, le diéramos más tiempo al maestro para poder trabajarla porque en lo que llego, digo algo de la clase y ya tengo que salirme y nada más ando corriendo, necesito más tiempo para trabajar con ellos, para ser más reflexivo, más práctico y por eso se aumentaron de una a dos horas las materias (E-UNACH-A: 9-10).

> En 1990 surge el discurso que se le ha dado a la evaluación de este entonces. La Universidad también ve la necesidad de evaluar sus planes de estudio; entonces, se evalúa el Plan de estudios anterior y se hace la propuesta de 1992 que es el que actualmente existente (E-UNACH-B: 1).

> En lo personal no le veía [al Plan de estudios de 1982] ninguna perspectiva clara de la formación pedagógica por ese conjunto de parte, o sea, era hacer un Plan de estudios para tener un listado de materias; pero que yo le haya visto una perspectiva así, específica no (E-UNACH-C: 1).

En opinión de los profesores el Plan de estudios de 1982 debía cambiarse por diversas razones: las políticas de educación superior establecían el imperativo de la evaluación; los contenidos de las materias requerían mayor tiempo de estudio; era necesario un plan que cumpliera con los requerimientos institucionales del "Proyecto Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas 1992-1994"; no había claridad en la perspectiva de formación pedagógica del Plan de estudios de 1982.

Enfoque teórico y objetivo de formación del Plan de estudios de 1992

En el Plan de estudios de 1992 se asume una concepción constructivista[10] del aprendizaje y de la enseñanza. En ese sentido, considera al alumno como agente de su propio aprendizaje. El Plan plantea seis objetivos:

1. Propiciar la formación de un pedagogo con identidad profesional que cuente con una sólida formación teórica y metodológica que le permita comprender e interpretar el fenómeno educativo.
2. Propiciar una formación técnica que le posibilite contar con las habilidades necesarias para incorporarse al mercado de trabajo.
3. Que conozca los distintos paradigmas en los que se debate y explica el proceso educativo y la investigación en el mismo ámbito.
4. Fortalecer su identidad nacional y regional con una sólida formación humanística que le permita comprender los valores culturales de los diferentes grupos que conforman el Estado Mexicano.

[10] El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. De acuerdo con Coll (1981, 1997), es posible distinguir cuatro tipos de constructivismo: el inspirado en la teoría genética de Piaget, el de las teorías del aprendizaje verbal o significativo de los organizadores previos y de la asimilación propuesto por Ausbel; el inspirado en la psicología cognitiva y el que se deriva de la teoría sociocultural propuesta por Vygotski.

5. Propiciar la formación del pedagogo para que sea un intelectual que haga de su ejercicio profesional una práctica científica y creativa.
6. Preparar al pedagogo para desempeñarse en la docencia, planeación, administración e introducirlo a la investigación educativa (UNACH, 1992: 25).

Los objetivos del Plan de 1992 describen con claridad el tipo de formación que se busca dar al pedagogo, caracterizado por una formación teórica-metodológica para la comprensión del fenómeno educativo, una formación técnica para la incorporación al campo laboral; además se busca crear tanto una identidad profesional como nacional y regional; a su vez, se busca hacer del pedagogo un intelectual que realice su práctica profesional de manera creativa y científica. Todo esto para desempeñarse docencia, planeación, administración y la investigación educativa

Sobre el Plan de estudios de 1992, los profesores expresan:

> Si hablamos del currículum formal lo veo sumamente adecuado, con sus propósitos, sus instrucciones, lo veo con sus contenidos mínimos; entonces, tiene una articulación muy propia y muy adecuada. Yo en lo particular sí veo, para su tiempo, es decir, estamos hablando del 92, para mí que recogía los elementos principales que debe tener un especialista en la Pedagogía, digamos, entendía a la pedagogía como el horizonte de disciplina educativa, el horizonte de las ciencias de la educación. Yo honestamente sí veo que en ese sentido el currículum formal logra integrar todos estos componentes interdisciplinarios. Yo desde que lo conocí lo vi novedoso pertinente y adecuado. Ahora ya lo calificaría como atrasado. Para su tiempo, sí suelo decir que era novedoso […] porque generaba autonomía […] protagonismo […] se le hacía responsable al alumno de su propia formación, por esto del constructivismo. Se me hacía una didáctica muy atractiva. Lo que podría decir ya en el plano de la práctica, los profesores no alcanzaron a trascender este modelo de la didáctica tradicional a la didáctica constructivista. Pero el

> currículum así como estructura curricular y como estructura de formación yo lo juzgué muy adecuado (E-UNAM-C: 3).

En testimonio anterior se observa la identificación del profesor con el Plan de estudios al calificarlo en el plano formal como adecuado en sus propósitos, instrucciones y contenidos, con los elementos de la disciplina pedagógica, un plan novedoso por su perspectiva constructivista del conocimiento y del aprendizaje que generaba autonomía en el estudiante; sin embargo, considera que la práctica de los profesores siguió siendo contraria a la perspectiva psicológica del Plan. El profesor afirma que dicho Plan para este momento ya está desactualizado.

En el Plan de estudios de 1992 de carrera de Pedagogía de la UNACH, se incluyen materias que permiten a los estudiantes conocer la situación socioeconómica, política y cultural de América Latina, México y Chiapas, con el objetivo de consolidar su identidad nacional y regional. El contexto social y las corrientes teóricas de la educación posibilitaron un tipo de proyecto académico en la Universidad que derivó en un Plan de estudios de orientación constructivista.

Estructura curricular del Plan de estudios de 1992

El Plan de estudios de 1992 de la Licenciatura en Pedagogía de la UNACH, está conformado por cursos, talleres, seminarios y un laboratorio. La carrera tiene una duración de 10 semestres con la intención de ampliar y profundizar en los contenidos y contribuir en la formación intelectual, creativa y autónoma del pedagogo. El estudiante debía cursar 40 materias con un total de 254 horas-semana y 448 créditos. El Plan de 1992 está estructurado en seis líneas curriculares de formación:

1. *Formación General*, brinda al estudiante la posibilidad de realizar análisis de la situación socioeconómica, política

y cultural de Latinoamérica, México y Chiapas, con el objetivo de ubicarlo contextualmente y fortalecer su identidad nacional, fomentando actitudes de compromiso social. Se proporcionan fundamentos teóricos-metodológicos para la comprensión de los aspectos sociales, políticos, económicos, culturales e ideológicos, articulados con el conocimiento educativo (UNACH, 1992). Se cursan cinco materias de seis horas cada una: Economía Política, Situación Socioeconómica Política y Cultural de América Latina, Situación Socioeconómica Política y Cultural de México, Situación Socioeconómica Política y Cultural de Chiapas y Epistemología General. Cada materia es de seis horas a la semana, con un total de 30 horas y 60 créditos, representa el 13.3 % de la licenciatura.

2. La línea *Instrumental*, ofrece formación técnica, estadística y de recursos para el manejo de información, la cual le permite al pedagogo contar con las herramientas básicas para el desarrollo del trabajo intelectual. Esta línea es precedente por su importancia básica a la de investigación, sin descartar su utilidad y empleo en las otras líneas (UNACH, 1992). Se cursan dos materias de seis horas cada una: Estadística Aplicada a la Educación y Taller de Computación Aplicada a la Educación, con un total de 12 horas y 10 créditos, representa el 4.0 % de la carrera.

3. La línea *Sociopolítica*, proporciona los elementos conceptuales para explicar los procesos educativos tanto de manera global como específicos. Los fundamentos teórico-metodológicos le permiten conocer, analizar y articular los conocimientos en los aspectos económico-políticos y culturales con la planeación, organización y administración de la educación como estructuras institucionales que se concretizan por medio de la política educativa del Estado-Nación (UNACH, 1992). Se cursan seis materias de seis horas cada una: Sociología I, Sociología II, Política Educativa, Administración y Planeación Educativa, Organización Escolar, Educación Comparada, con un total de 36 horas y 72 créditos, representa el 16.0 % de la licenciatura.

4. La línea *Psicológica*, permite comprender las características del hombre, individuo que se expresa como una totalidad, en la que se reflejan sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales e históricos. Dota de una formación conceptual necesaria para diseñar y realizar investigaciones psicopedagógicas que posibilita que el alumno cuente con más elementos teóricos para atender problemas de aprendizaje y desarrollo en el contexto de la educación regular y especial, desde una óptica integral (UNACH, 1992). Se cursan cinco materias: Psicología y Educación (12 horas), Psicología Evolutiva (6 horas), Psicología Social y Teoría de Grupos (6 horas), Problemas de Aprendizaje (6 horas) y Laboratorio Psicopedagógico (6 horas), con un total de 36 horas y 66 créditos, representa el 14.6 % de la carrera.

5. Línea de *Investigación*, provee fundamentos teórico-metodológicos para introducirse en el ámbito de la investigación educativa, en los aspectos disciplinarios como en problemáticas concretas de los diferentes tipos de educación: informal, no formal y formal (UNACH, 1992). Se cursan las materias de: Metodología de las Ciencias Sociales I y II (12 horas), Seminario de Educación Informal (8 horas), Seminario de Educación no Formal (8 horas), Seminario de Educación Formal (8 horas), Taller de Elaboración de Tesis (20 horas), con un total de 56 horas y 92 créditos, representa el 20.4 % de la licenciatura.

6. La línea *Pedagógica*, da consistencia a la formación del pedagogo. Recupera la importancia de la didáctica, analiza a través de ella el pensamiento pedagógico. Posibilita que el estudiante se involucre en la problemática en la que actualmente se debate el pensamiento pedagógico. En los cursos de esta línea convergen la historia, la teoría y los modelos educativos, por lo que propicia espacios de reflexión filosófica y epistemológica para la sólida formación del pedagogo (UNACH, 1992). Se cursa: Taller de la Observación de la Práctica Educativa (6 horas), Didáctica I-II-III-IV (32 horas), Taller de Comunicación en la Práctica Educativa (6 horas), Taller de Análisis de los Programas de Estudio

(6 horas), Orientación Educativa (6 horas), Taller de Creatividad para la Acción Educativa (6 horas), Filosofía de la Educación (6 horas), Epistemología de la Educación (6 horas) y Diseño y Evaluación Curricular (8 horas), con un total de 82 horas y 140 créditos, representa el 31.5 % de la carrera.

De acuerdo con uno de los profesores entrevistados, la organización del Plan fue pensada de esa manera para que fuera más práctico que teórico:

> se volvió más práctico y, por lo tanto, se aumentó el porcentaje de materias prácticas: talleres, laboratorios y materias con esas características; se disminuyó, en consecuencia, el porcentaje de materias teóricas. Se hizo más énfasis en saber hacer […] la [línea] más fuerte es la pedagógica, la instrumental (E-UNACH-A: 10-11).

Para unos profesores la línea de Investigación es la más débil y descuidada en la formación del pedagogo y para otros, a pesar de que la línea Pedagógica es la de más créditos, la línea con la que más se identifican los estudiantes es con la Psicológica:

> es la línea más débil creo yo, esta de investigación porque no logró hacer que los estudiantes egresaran con capacidades para empezarse a aproximar a la investigación. Entonces, la tesis, que es el documento donde puede constatarse esta formación en la investigación, y cuando llegan a este proceso llegan los muchachos con muchas carencias (E-UNACH-B: 2).

> en lo que observo es precisamente en la línea pedagógica, la que mayores créditos tiene; pero en realidad en lo que he observado en los movimientos de la formación, como que los estudiantes se identifican más con la línea psicológica. Pero esto sería, es un componente como interdisciplinario de la formación pedagógica (E-UNAM-C: 3).

La línea con mayor carga horaria en el Plan de estudios es la Pedagógica (31.55 %), le sigue la de Investigación (20.44 %), Sociopolítica (16.01 %), Psicológica (14.66 %), Formación General (13.33 %) e Instrumental (4.01 %). Por el número de horas que suma el total de materias por línea curricular, se puede decir que el énfasis de la formación del pedagogo en este Plan está puesto en las líneas Pedagógica y de Investigación, en menor medida en las líneas Psicológica, Sociopolítica y Psicológica.

A diferencia del Plan de estudios de 1982, el de 1992 se diseñó para proporcionar una formación más práctica que teórica, por ende, se disminuyen las materias teóricas y se aumentan materias prácticas (talleres y laboratorios), para que los alumnos tuvieran una formación práctica.

La formación profesional del pedagogo en el Plan 1992: la mirada de los profesores y estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas

En este apartado se analiza la percepción-apropiación de los profesores y alumnos de la carrera de Pedagogía de la UNACH sobre la propuesta institucional de formación profesional del pedagogo formulada en el Plan de estudios 1992, lo que permite dar cuenta cómo está siendo resignificada esa propuesta desde la mirada y vivencia de estos actores.

Fortalezas y debilidades en la formación profesional del pedagogo

La propuesta de formación profesional de la carrera de Pedagogía de la UNACH, enunciada en su Plan de estudios 1992 de la Licenciatura en Pedagogía, es resignificada de diferentes formas por los sujetos que participan en la puesta en práctica de la misma. A partir de su experiencia, los profesores y estudiantes valoran la propuesta formativa del

Plan de estudios en términos de sus fortalezas y debilidades. Algunas de las fortalezas que los profesores observan en la formación del pedagogo son:

> en teoría este Plan de estudios es muy bueno, ahora estamos ya en la etapa de un nuevo Plan de estudios y puedo decir que vamos a cambiar algo que nunca llevamos en la práctica bien, como fue planteado, porque eso fue en el currículum formal; pero ya en el currículum objetivo hubo muchos bemoles y, particularmente, hay uno que tiene que ver con la capacidad de los directivos sobre diseño curricular y sobre todas las correspondencias que ahí se marcaron y también formar profesionalmente a los profesores como se sugirió, e incluso formar a los propios estudiantes para poder trabajar dentro del sistema [estatal de educación], ésa es una de las misiones, no como materia, sino como una estrategia de trabajo (E-UNACH-A: 10).

> En ese [Plan de estudios] participamos, fuimos miembros de la comisión de evaluación y diseño curricular, creo que el planteamiento fue bueno, acorde a las necesidades del estado […] para atender las problemáticas socioeconómicas, políticas y culturales de México y Chiapas: Situación Socioeconómica de América Latina, Situación Socioeconómica de México y Situación Socioeconómica de Chiapas, tres asignaturas que forman parte del Plan de estudios, y eso ha logrado que los muchachos salgan con una conciencia histórica (E-UNACH-B: 2).

> lo veo sumamente adecuado […] era novedoso, los sustentos eran dialécticos, constructivistas. Entonces en el 96 empieza la tendencia neoliberal a filtrarse en las universidades, a determinar la política de las universidades, empiezan los organismos internacionales a presionar a los países subdesarrollados y, poco a poco, esta tendencia del enfoque de competencias y de la administración de estrategias se empieza a apoderar de las instituciones de educación superior (E-UNACH-C: 6).

Los profesores se refieren a las fortalezas de la formación del pedagogo en términos de las fortalezas del Plan de estudios de 1992. Califican este Plan como "bueno", "acorde a las necesidades del estado", diseñado para "atender a las problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales de México y Chiapas", los alumnos se formaban y egresaban con "conciencia histórica"; un Plan "novedoso con sustento dialéctico y constructivista"; sin embargo, reconocen que no se llevó bien a la práctica, un Plan que tuvo muchos "bemoles": la formación profesional de los profesores, la formación de los alumnos para incorporarse, como estrategia de trabajo, al sistema educativo. Esto lleva a los profesores a distinguir entre el currículum formal y el currículum real, entre el discurso y la práctica del Plan de estudios. Por otro lado, los profesores indican. con aire de preocupación, que a mediados de los 90 la "tendencia neoliberal", el "enfoque de competencias", la "administración de estrategias" y la "presión de los organismos internacionales" empiezan filtrase en la educación superior, lo que, a su vez, impactaría en la formulación, bajo este enfoque, de un nuevo Plan de estudios:

> Esto no es extraño para quienes han estado al tanto de los movimientos del currículum, las universidades de manera ciega empiezan a tomar el modelo, empiezan a llamarlo el modelo maestro. […] empecé a ver un detalle que no diferían, sino que al contrario tenían gran homogeneidad y yo: "¡ah caray!", me fui más a fondo y conocí cuáles eran las exigencias del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional, de la UNESCO, y empiezo a ver las grandes similitudes, empiezo a conocer a los intelectuales y, entonces, me fijo en un detalle. Veo que este currículum [el de la UNACH] tenía un modelo curricular muy distinto al modelo de competencias, y empiezo a observar que la mayoría de instituciones no tienen alternativa de no aceptar este modelo de competencias. Tan es así que ahorita en la universidad, de las distintas currículas, el 99 % de las Facultades están acreditados y es que apenas estamos negociando en el proceso de construcción [del nuevo Plan de estudios]; en-

> tonces, sí hay una gran crisis en el caso de la Facultad de Humanidades en Pedagogía. (E-UNACH-C: 5).

El profesor observa que el modelo por competencia está siendo visto como un "modelo maestro" a seguir en las universidades, un modelo que ha sido impulsado por organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, incluso, la UNESCO, y que la "mayoría de instituciones no tienen alternativa de no aceptar este modelo de competencias". Indica que la UNACH tenía un modelo curricular distinto al modelo por competencias, el que ahora parece introducirse.

Por su parte, los alumnos se refieren a las fortalezas de la formación del pedagogo en términos de lo que les gusta del Plan de estudios o de la carrera:

> Lo que me gusta de mi carrera es que […] los profesores te ayudan en la titulación. Hay un cuerpo académico que apoya mucho a los estudiantes en las prácticas y para que te titules más rápido (GF-UNACH-A1: 17).

> Las materias de diseño curricular me gustan, creo que es lo que más me gusta porque uno tiene la responsabilidad de dirigir, planear, organizar un currículum o Plan de estudios (GF-UNACH-A2: 17).

> La relación con mis compañeros, las amistades que logramos hacer y […] las actividades que tenemos dentro y fuera de la escuela (GF-UNACH-A3: 17).

> Me gustan las materias de cultura y sociología. Debería de haber más acercamiento con las comunidades (GF-UNACH-A4: 18).

> A mí me gustan todas las materias que he cursado, todas las que conforma el Plan de estudios que se llevaba aquí (GF-UNACH-A5: 18).

> lo que me gusta es que puedes trabajar con todo tipo de personas, o sea, en cualquier escuela como pedagogo (GF-UNACH-A6: 18-19).

> a mí me gusta mucho la investigación […] porque conozco de cerca las problemáticas de los niños de las comunidades (GF-UNACH-A7: 19).

> La formación que nos dan es muy completa, vemos muchas cosas como psicología, investigación, sociología de la educación y esto te da más conocimientos sobre la educación de México (GF-UNACH-A8: 20).

> La materia de situación socioeconómica política y cultural de Chiapas, y las de esa área, me gustan porque te permite analizar y ver cómo podemos mejorar la educación de nuestras comunidades (GF-UNACH-A9: 20).

En términos generales, a los estudiantes les gusta el Plan de estudios, haciendo énfasis en algunos puntos particulares del mismo: el diseño curricular, las materias de cultura y sociología, investigación. Los estudiantes ven como fortaleza aquello que les gusta de la formación recibida a través del Plan. Consideran que su formación es completa, que les ofrece los conocimientos sobre la educación en México. Se percibe en sus opiniones un interés por mejorar la educación de las comunidades, incluso, hablan de que el pedagogo debe tener un mayor "acercamiento" a éstas.

Sobre las debilidades en la formación del pedagogo, los profesores se refieren a ellas en términos de las debilidades del Plan de estudios:

> Lo que tiene el Plan de estudios es que no se explicó, se puso la línea pedagógica, didáctica 1, 2, 3 y 4, y han pensado los evaluadores que eran seriadas, y ha sido una de las recomendaciones que había mucha seriación, y realmente no eran seriadas, cometimos el error de no poner, por ejemplo, pensamiento pedagógico moderno, la primera, pensamiento

> pedagógico latinoamericano, la segunda, didáctica y currículum en tercera y cuarto es la didáctica ya más encaminada al proceso de enseñanza-aprendizaje en lo áulico.
>
> La expresión formal del currículum de Pedagogía tiene muchos aciertos; pero también tiene limitaciones […], no explicitamos claramente muchas cuestiones (E-UNACH-B: 2).

> Cada quien trabaja por su lado. No hay trabajo de academia, porque además chocamos con lo de la carrera docente. Carrera docente es un grave equivoco nacional que atropella la tarea docente, no ve como prioritario el asunto del trabajo de academia, sino el de cuerpos académicos, y cuerpos académicos es otro tipo de organización con otro tipo de fines y además la propia carrera docente hace mucha presión en lo de la puntualización, lo de dar puntos por esto y lo otro, y ha atacado de manera mortal a la docencia.
>
> Hay mucho abandono, hay mucho ausentismo de los maestros justificados por el desarrollo de su cuerpo docente (E-UNACH-A: 14-15).

> Los profesores universitarios han sido crucificados, están siendo manejados, […] están siendo controlados bajo el precepto de la carrera docente, del Sistema Nacional de Investigadores, y esto no es más que un control que se ejerce sobre la conciencia del profesorado universitario (E-UNACH-C: 6).

Entre la debilidades del Plan de estudios señaladas por los profesores, que pueden traducirse en debilidades de la formación del pedagogo, se encuentran: la seriación de algunas materias como didáctica, lo que no permite una mayor articulación de conocimientos y habilidades en la formación del pedagogo; el escaso trabajo de academia porque los profesores priorizan los cuerpos académicos y el programa de carrera docente en donde aquellos se ven presionados por obtener puntos; el ausentismo de los profesores "justificado" por sus actividades en los cuerpos académicos. Los profesores califican el programa de carrera docente como un mecanismo de control "que se ejerce sobre la conciencia del

profesorado universitario", que ha "atacado de manera mortal a la docencia".

Por otro lado, los alumnos observan diversas debilidades en su formación profesional, algunos lo hacen en términos de lo que no les gusta del Plan o de lo que éste no les ofrece:

> Que no nos dan todas las herramientas, toda la formación para trabajar en primarias, yo creo que estamos preparados; pero nos falta aprender más sobre los niños, eso creo (GF-UNACH-A1: 20).

> Lo que no me gusta es que […] muchos profesores están haciendo sus investigaciones y no se preocupan tanto por los alumnos (GF-UNACH-A2: 21).

> Como decía mi compañera […] muchos maestros no te hacen caso; pero otros sí, y te invitan a participar con ellos en sus prácticas, en sus trabajos. […] Yo sí estoy a gusto con mi formación, con los maestros y con el Plan, creo que nos están formando bien (GF-UNACH-A3: 21).

> Creo que deberíamos de hacer más prácticas en las escuelas y en las comunidades (GF-UNACH-A4: 21).

> Un poco lo que no me gusta, creo que deberíamos hacer prácticas más seguido, quedarnos en las comunidades y apoyar a los niños (GF-UNACH-A5: 21).

> Deberíamos profundizar en el área que te gusta más, a mí, por ejemplo, no me gusta mucho la psicología (GF-UNACH-A6: 22).

> Sí yo también creo que deberíamos formarnos en lo que más te guste; pero la carrera así está diseñada, por algo (GF-UNACH-A7: 22).

> A mí lo que no me gusta mucho es que no puedo profundizar en el área donde yo quiero… […] me gustaría que fuera un

> poco más flexible en cuanto a que tú eligieras las áreas (GF-UNACH-A8: 22).

> La línea Pedagógica no me gusta mucho porque la didáctica no me agrada tanto, yo prefiero la investigación (GF-UNACH-A9: 23).

> Si tenemos prácticas, debemos hacer prácticas en nuestro Plan de estudios [...] yo creo que debería aumentarse el número de horas prácticas (GF-UNACH-A10: 23).

Las debilidades de la formación del pedagogo señaladas por los estudiantes se refieren a tres cuestiones principales: *1)* muchos profesores realizan sus investigaciones, pero no se preocupan por los alumnos, aunque otros sí lo hacen; *2)* el Plan no les permite profundizar en las áreas que son de su interés profesional, proponen que en este aspecto el Plan debería ser más flexible; y *3)* se realiza poca práctica, consideran que debe incrementarse el número de horas prácticas, principalmente, en escuelas y comunidades.

Si bien, los profesores y alumnos muestran cierto grado de identificación con el mandato simbólico institucional, también expresan puntos sobre las carencias, vacíos y limitaciones de un Plan de estudios que les es propuesto como modelo identificatorio que los hace situarse como sujetos en falta.

Campo laboral del pedagogo

El Plan de estudio de 1992 de la Licenciatura en Pedagogía de la UNACH, en su apartado "Perfil del egresado" menciona que al terminar la carrera se espera que el estudiante haya adquirido:

A. Conocimiento y comprensión de: *a)* Los distintos paradigmas sociológicos que interpretan el proceso educativo; *b)* Los presupuestos epistemológicos actuales y los fundamentos teórico metodológicos de las distintas disciplinas que conforman el Plan de estudios; *c)* Las corrientes filosó-

ficas fundamentales que exponen concepciones diferentes acerca de la educación; *d)* Las diferentes corrientes curriculares; *e)* Los modelos educativos surgidos a partir del siglo XVII hasta la fecha; *f)* Las distintas propuestas curriculares y pedagógicas que se han planteado en Latinoamérica durante el presente siglo; *g)* Los principales problemas socioeconómicos, políticos y culturales que inciden en la educación; *h)* La relación Escuela-Sociedad desde diferentes perspectivas; *i)* Los instrumentos metodológicos y mecanismos de validación de los avances de la Pedagogía.

B. Habilidades que le permitan: *a)* establecer criterios para el diseño y evaluación curricular; *b)* establecer criterios y lineamientos generales para la planificación educativa; *c)* proponer estrategias alternativas para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje; *d)* reflexionar sobre la práctica cotidiana como profesional de la Pedagogía; *e)* proponer estrategias para la administración educativa; *f)* establecer criterios y estrategias para la capacitación docente; *g)* capacidad para descubrir la existencia de problemas educativos, plantearlos, delimitarlos, establecer hipótesis, objetivos, metodologías para abordarlos y proponer alternativas de solución; *h)* aplicar técnicas de investigación para recabar, seleccionar, registrar y procesar información; *i)* redactar informes de investigación; *j)* decodificar mensajes y utilizar apropiadamente modelos de comunicación dentro de su ámbito profesional; *k)* construir modelos que faciliten la comprensión de estructuras didácticas; *l)* elaborar programas de estudio; *m)* establecer criterios para el uso de técnicas y procedimientos didácticos; *n)* seleccionar y organizar actividades de aprendizaje; *o)* hacer diagnósticos sobre problemas de aprendizaje y proponer estrategias para superarlos; *p)* establecer lineamientos para la Orientación Escolar en los diversos niveles educativos; *q)* analizar y evaluar propuestas educativas.

Ésos son los conocimientos y habilidades que la institución definió en el Plan de estudios 1992 de la Licenciatura en Pedagogía y que caracterizan la formación de estos pe-

dagogos. A partir de estos conocimientos y habilidades se perfila el campo laboral del pedagogo, sobre el cual los profesores opinan:

> actualmente, tenemos una crisis en ese sentido de la incorporación de los pedagogos en el trabajo de Chiapas, que obedece a una situación de carácter político, fundamentalmente, y nos está afectando, en el sentido de que antes nosotros teníamos acceso libre al concurso de plazas por oposición para incorporarnos a educación básica. Lo que es un trabajo base para el pedagogo. Actualmente, y con el paso de los años, nosotros tuvimos pedagogos regados en donde quiera, en puestos directivos y donde sea; pero sucedió un fenómeno, que en ese concurso los que ganábamos el mayor número de plazas éramos nosotros, y nosotros no somos normalistas, en consecuencia empezó a haber inconformidad. Y empieza la organización política que siempre ha tenido la Normal, y empiezan a presionar, a partir de las secciones 7 y la 40 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, y empiezan a presionar al Gobierno. La relación es simple: "no quiere tener problemas con nosotros, y entre las cosas que te pedimos es que hagas a un lado a los pedagogos", y el Gobernador anterior de Pablo Salazar accedió a esta situación […] Y muchas oportunidades de empleo se pierden.
>
> Digamos que, sería difícil dividir hasta dónde la crisis del empleo nacional nos está afectando y hasta dónde nos afecta mucho más por este fenómeno del mencionado acuerdo. Ésta es una situación realmente importante porque era la vía en donde más se encontraba trabajo, iban dirigidos a las primarias, preescolar, secundarias, telesecundarias. Y una serie de modalidades en las que encontraban trabajo, de seis horas, 12 horas; pero ya entraban con plaza. Actualmente, lo único que nos están dando son los interinatos: clases de regularización de primaria; pero no plazas formales. Otro factor es la crisis nacional del empleo y la crisis internacional también nos está afectando; otro elemento es que nuestros alumnos no estábamos preparados para el autoempleo (E-UNACH-A: 17-18).

Ya como práctica social dialéctica que se da en la casa, en la calle, en la combi; entonces, los muchachos vienen con esa idea muchos, de que el pedagogo va a dar clases en la telesecundaria y el Estado dice: "no en telesecundaria porque para eso están los normalistas de la Normal Superior", y sí hay jaloneos políticos (E-UNACH-B: 3).

el Gobierno [del Estado de Chiapas] prohibió que el pedagogo pudiera trabajar en educación básica para empezar a trabajar en la telesecundaria; entonces esto ha metido en crisis tanto al estudiante como a los profesores porque cualquier estudiante, independientemente de la mirada en la formación, estudia para luego poder trabajar, yo siento que nos tomó aquí contra la pared porque: ¿qué alternativas le damos al pedagogo? (E-UNACH-C: 5).

[El campo laboral del pedagogo] es muy limitado, es decir, quedaría la educación media, aclarando que aquí, en el estado [de Chiapas], hay nueve subsistemas entre el COBACH, el CONALEP, los CEBETIS, CEBETAS, son nueve de los 25 que tenemos a nivel nacional; pero el día que hay una plaza hay quinientos veintitantos y para nosotros uno, con eso le digo todo, entra uno y quedan [fuera] cuatrocientos y tantos. La oferta de trabajo es raquítica y las condiciones de trabajo son mínimas. Hasta ahorita los estudiantes egresados [de pedagogía] trabajan en las instituciones media, media superior y las universidades privadas.

Hay algunos que no hay así digamos trabajo aquí, porque los otros niveles primaria y secundaria están vetados porque los normalistas hicieron un trato con el gobierno del estado y este se comprometió, incluso, dicen ellos que el currículum sí está adecuado para la educación básica; pero que los pedagogos están fuera del perfil, y a pesar de que tenemos el currículum, no hay tanta diferencia; pero al fin y al cabo la decisión es política y administrativa. [Está la] dimensión de corrupción porque hay plazas que se venden y se compran. Incluso aquí ante los movimientos que ha habido, lo primero que ha hecho el gobierno del estado es localizar a los dirigentes, los compra, les da su plaza y listo. Semestre tras semestre, año tras año, hay diálogo con los

> funcionarios del estado para ver este problema; pero el problema está amarrado (E-UNACH-C: 13).

A partir de la primera generación de egresados de la Licenciatura en Pedagogía (años 80), el campo de inserción laboral para el pedagogo egresado de la UNACH, era, principalmente, el nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en el estado de Chiapas. En ese entonces los pedagogos tenían acceso a concursar por plazas para incorporarse a la educación básica, incluso, a decir de unos de los profesores entrevistados, los pedagogos ganaban más plazas que los normalistas en ese sector. Ante eso, los normalistas se mostraron inconformes y presionaron al gobierno del estado para que el perfil de las plazas fuera sólo para normalistas, evitando de este modo que los pedagogos concursaran. Ahora los pedagogos sólo cubren interinatos, no se les permite obtener plazas de base. Si bien, los profesores han dialogado con el gobierno del estado para abrir el perfil de las plazas, "el problema está amarrado". Ante esto, los pedagogos se encuentran laborando en educación media superior y en universidades privadas donde se ofrece la carrera de Ciencias de la Educación o Pedagogía. Por lo anterior, para los profesores el campo laboral del pedagogo se encuentra en crisis, a lo que también afecta la crisis nacional de empleo. Uno de los profesores se pregunta: "¿qué alternativas le damos al pedagogo?" Consideran que tampoco se ha preparado al pedagogo para el autoempleo.

Sobre sus intereses laborales, los estudiantes de Pedagogía expresan:

> Yo quiero una plaza para trabajar en primaria o secundaria, mi tío ya me dijo que me va ayudar a conseguirla, se lleva con los del sindicato (GF-UNACH-A1: 29).

> Yo pienso que trabajaré en alguna universidad privada y haré una Maestría a la vez, en Investigación (GF-UNACH-A2: 29).

> Yo pienso trabajar de lo que sea y hacer un posgrado en estudios regionales (GF-UNACH-A3: 30).

> Yo quiero […] que me den una plaza de profe de primaria o de lo que sea, muchos egresados no encuentran trabajo, tener una plaza sería lo máximo (GF-UNACH-A4: 30).

> Seguramente trabajaré en una universidad o preparatoria privada; pero lo que yo quiero es tener una plaza; pero ya no te dejan concursar para ganarte la plaza, así que si trabajo y ahorro a lo mejor me alcance pa' una (GF-UNACH-A5: 30).

> En Chiapas no hay trabajo, así que hasta vender chicles ya es bueno, en serio, yo conozco a alguien que vende chicles verdes y tiene mucho dinero. Para nosotros ya es bien difícil tener una plaza (GF-UNACH-A6: 30).

> Yo quiero trabajar y hacer una maestría a la vez […] quizá consiga una beca de Conacyt o mis papás me sigan becando, si no hago un posgrado será más difícil para que me contraten (GF-UNACH-A7: 31).

> Me gustaría trabajar en la universidad, aquí en esta universidad, diseñando proyectos o dando clases; pero debo estudiar más para que me contraten, mientras me iré a trabajar en una universidad privada (GF-UNACH-A8: 31).

> Antes los pedagogos podían concursar para una plaza de profe, ahora es más difícil, debes comprarla, ya no te dejan participar y ahora no hay empleo (GF-UNACH-A9: 31).

> Mi papá me va a dejar su plaza; pero no sé porque ahora no quieren a los pedagogos, tengo que estudiar la normal para que me la den (GF-UNACH-A10: 32).

Como se observa, los intereses laborales de los pedagogos se dirigen en varios sentidos: a unos les interesa tener una plaza de maestro en educación básica, aunque reconocen que es difícil para el pedagogo acceder a ella porque le han

cerrado el espacio en ese nivel, algunos tienen la opción de que les hereden o de comprar plaza; otros prefieren laborar en la educación privada, ya sea en preparatorias o universidades; otros realizarían algún posgrado, ya que les daría, según ellos, más facilidades de ser contratados; otros más consideran que trabajarían de lo que sea ante la escasez de empleo.

El imaginario colectivo sobre el campo laboral del pedagogo chiapaneco se encuentra dislocado. Las dislocaciones generan una crisis en las formas establecidas de relación social y una ruptura en la comunicación e intercambio y crea las condiciones para la emergencia de nuevos sujetos políticos y sociales. En este caso, los estudiantes entrevistados están articulando un nuevo imaginario del campo laboral: educación media superior y superior, educación privada, la realización de posgrados o el autoempleo.

Con el fin de ampliar la visión de los estudiantes y profesores sobre el campo laboral del pedagogo, el Campus Tapachula organizó en abril de 2013 un foro sobre perspectivas laborales del pedagogo (UNACH, 2013).

Finalmente, el campo laboral del pedagogo de la UNACH está sobredeterminado por factores sociales, económicos y políticos, se va configurando discursivamente por lo que no está fijado o determinado a nivel simbólico o a nivel imaginario.

Formar pedagogos universitarios: importancia y retos

A más de 40 años de la creación de la carrera de Pedagogía en la UNACH, en este apartado se analiza, desde la perspectiva de los profesores, la importancia y los retos de formar pedagogos en México:

> Un pedagogo interdisciplinario que pudiera relacionarse con otros actores de la universidad. Un pedagogo que dialogue con el poder (E-UNACH-C: 8).

> Que el pedagogo profundice en el inglés, que conozcan una lengua indígena de su área social: tzotzil, tzeltal; pero que la conozcan para que podamos realmente tener comunicación con la población chiapaneca y que canalicen los problemas de Chiapas desde el inicio de la carrera (E-UNACH-B: 2).

> Los retos: prepararse para el autoempleo porque no toda la vida tenemos que estar batallando con el gobierno, o dando clases, el autoempleo es una buena salida; pero para ello hay que tener una educación empresarial, ahora tienes que ser altamente competitivo, puedo tener el autoempleo con microempresas con servicios de nivel educativo; pero no los hemos formado para el autoempleo, nuestro Plan de estudios y los maestros no están preparados para formar para el autoempleo. Por ejemplo, hay un programa nacional para la creación de guarderías, podrían aprovechar ese sistema y tener su propia guardería o varias guarderías si se tiene la formación empresarial, que esto no es una cosa que se aprende de la noche a la mañana: hacerte de clientes, saber hacer gestiones, poder ir con un banco, saber tratar a los clientes, aprender teoría del desarrollo, todas estas cuestiones (E-UNACH-A: 19-20).

Para los profesores, los retos de la formación del pedagogo se resumen en: una formación interdisciplinaria que le permita al pedagogo dialogar con otros actores y saberes, también una formación que le permita dialogar con el poder; que profundice en el idioma inglés y alguna lengua indígena que le permita comunicarse y acercarse a los problemas de la comunidad chiapaneca; preparar al pedagogo para el autoempleo con una educación empresarial para crear microempresas que brinden servicios educativos.

Reflexiones de cierre del capítulo

En este "Capítulo V. La formación profesional del pedagogo en la Universidad Autónoma de Chiapas", se hizo un recorrido histórico de las condiciones de emergencia de la

carrera de Pedagogía de la UNACH, así como una revisión curricular de sus planes de estudio para comprender la formación profesional del pedagogo en su trayectoria histórica. De manera particular, se analizó el proyecto de formación profesional del pedagogo del Plan de estudios 1992 de la Licenciatura en Pedagogía, tanto desde la propuesta formal de la institución como desde las percepciones y resignificaciones de los profesores y alumnos sobre esa propuesta que les fue planteada como espacio ideológico para constituirse en sujetos de ese discurso.

La carrera de Pedagogía de la UNACH se decreta en el año de 1976 e inicia funciones en 1977 al calor de las tensiones entre una tradición normalista y un ideal académico universitario.

La inscripción de los modelos de formación del pedagogo se ubica en los sucesivos intentos desde 1976 hasta 1989 por establecer un plan de estudios: el tronco común para cuatro carreras, las revueltas estudiantiles, las reformas, la intervención de ANUIES, fueron algunos de los sucesos que sobredeterminaron aspectos administrativos, institucionales, políticos, académicos y disciplinarios en la elaboración del Plan de estudios de 1992.

La carrera de Pedagogía ha tenido cinco diferentes planes de estudio en los que se ha imaginado un pedagogo como un profesionista con sólidas bases teóricas para incursionar en el campo educativo; no obstante, los profesores y alumnos siguen resignificando el campo laboral del pedagogo como un espacio para la docencia en el nivel educativo básico: primaria y secundaria.

En el Plan de estudios de 1992 se hace explicito el propósito de formar un pedagogo con identidad profesional. En éste se asume una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, aunque los profesores afirman que la práctica didáctica siguió siendo tradicional. Los objetivos del Plan eran acordes con el "Proyecto Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas 1992-1994" de la Universidad, el cual plantea preparar profesionales con un sólida

formación teórica, metodológica y técnica, a la vez que lograra consolidar su identidad nacional y regional.

El campo laboral del pedagogo chiapaneco presenta la fuerte impronta de su emergencia: las luchas y articulaciones de la tradición normalista, de tal suerte que se ha configurado históricamente a costa de una fuerte lucha (con el sindicato estatal) por las plazas docentes en educación básica (preescolar, primaria, secundaria), tal como se puede leer en los testimonios de los estudiantes y profesores entrevistados.

Los intereses laborales de los estudiantes se dirigen, centralmente, en el campo de la docencia en el nivel básico del sector público, aunque reconocen que en ese nivel se les ha cerrado el espacio, por lo cual ven como opción laborar en la preparatorias o universidades particulares; otros prefieren hacer algún posgrado y otros más, ante la falta de empleo, trabajar en el campo educativo de lo que se pueda. En este sentido, los profesores consideran que el campo laboral del pedagogo se encuentra en crisis, se preguntan qué alternativa se les puede dar a los egresados para no limitar su incursión a las plazas docentes que en otro tiempo tenían oportunidad de concursar.

Para los profesores, la formación del pedagogo chiapaneco enfrenta como retos una formación interdisciplinaria para dialogar con otros profesionistas y saberes que nutran el estudio y comprensión de la educación; hacer uso del idioma inglés y de alguna lengua indígena, esta última para comunicar con las comunidades autóctonas de Chiapas; formar al pedagogo para el autoempleo desde un enfoque empresarial para ofrecer servicios educativos. Todo ello se plasmó en un nuevo plan de estudios: el de 2012.

VI
La formación profesional del pedagogo en la Universidad de Colima

@

> La educación no es llenar un cubo, sino encender un fuego.
>
> William Butler Yeats

En este capítulo se analiza el proyecto de formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, así como el modo en que es resignificado por los profesores y alumnos, con el fin de identificar, diferenciar y contrastar las visiones y particularidades (del Plan de estudios, de los profesores y de los alumnos) sobre la formación de este profesional.

El capítulo está conformado por cuatro apartados: *1.* El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. *2.* La formación profesional del pedagogo desde el Plan de estudios 2010 de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Colima; *3.* La formación profesional del pedagogo en el Plan 2010: la mirada de los profesores y estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Colima; y *4.* Reflexiones de cierre del capítulo.

El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo en la Universidad de Colima

La Universidad de Colima está desconcentrada en 10 municipios que conforman políticamente el estado de Colima: Armería, Colima, Comala, Coquimatlán, Cuauhtémoc, Ixtlahuacán, Manzanillo, Minatitlán, Tecomán y Villa de Álvarez. Fue fundada el 16 de septiembre de 1940 como "Universidad Popular de Colima", teniendo como antecedente a la Escuela Normal y como doctrina política al cardenismo (Velasco, 1988: 2). Esta Universidad fue creada a partir del ideario filosófico educativo del presidente de la República Mexicana, general Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940). El gobernador de Colima, en ese momento, era el coronel Pedro Torres Ortiz (1939-1943), quien encarga el proyecto de lo que sería la Universidad de Colima al director general de Educación Pública, teniente coronel y profesor Rubén Vizcarra, quien ya se había desempeñado como director de la Escuela Normal. De ahí los orígenes revolucionarios y de justicia social de esta Institución, la cual, desde su nacimiento, adquirió el compromiso de formar a la juventud de Colima y una gran parte de Jalisco y Michoacán (Velasco, 2005). Esta "procedencia posrevolucionaria" se puede percibir, no sólo en el personaje, imagen y quehacer de los fundadores, sino también en su lema: "Estudia-Lucha-Trabaja".[1]

El proyecto[2] de creación de la Universidad de Colima se elabora por las siguientes razones: *a)* fundar una institución diferente a la Escuela Normal, donde los jóvenes pudieran encontrar nuevas opciones de formación y que fuera una universidad de tipo popular; *b)* la nueva institución debía

[1] Elementos, símbolos y lema de la Universidad de Colima se deben al profesor Rubén Vizcarra, quien obtuvo la opinión del ingeniero Juan de Dios Bátiz, funcionario del área técnica de la Secretaría de Educación Pública y fundador del Instituto Politécnico Nacional (UCOL, 2014).

[2] Proyecto diseñado por el profesor Rubén Vizcarra con el apoyo del ingeniero J. Trinidad Gudiño y el profesor Manuel Velasco Murguía (Velasco, 1989).

"complementar" la labor de la Escuela Normal, que se encontraba, desde el gobierno de Salvador Saucedo (1931-1935), sumida en una crisis provocada por los efectos de las Reformas Constitucionales de la época, los recursos económicos insuficientes para su sostenimiento, la venta de títulos de profesor, conflictos estudiantiles, entre otros (Velasco, 1989). La creación de una Universidad en el estado de Colima era una necesidad que la cultura colimense presentaba y que no había sido satisfecha en muchos años: "La única enseñanza superior impartida, salvo la Escuela Dental,[3] de transitoria existencia, había sido la Normal, y por eso sólo profesores normalistas daba Colima" (Karám, *apud* Velasco, 1989: 47).

La Universidad inicia sus labores el 7 de octubre de 1940 con las escuelas: Secundaria y Normal, Química y Farmacia, Enfermería y Obstetricia, Normal de Educadoras para Jardines de Niños, Comercio, Economía Doméstica, Apicultura, Sericultura y cuatro Centros Nocturnos de Educación Popular para Adultos (De los Santos y Chávez, 2005). El primer rector de la Universidad Popular de Colima fue el profesor José S. Benítez, cargo que desempeña de 1940 a 1943.

En la Universidad Popular de Colima se imparten cursos técnicos y carreras que apoyarían de inmediato a la economía de las familias. Hubo intentos de ofrecer educación de bachillerato; sin embargo, no pudieron concretarse. Transcurrieron quince años para que surgiera en 1955 su primer bachillerato y en 1958 se inaugura la primera carrera de nivel superior en la Escuela de Derecho[4] (De los Santos y Chávez, 2005).

[3] La Escuela Dental se crea por Decreto núm. 67 de la H. Legislatura del Estado de Colima el 23 de diciembre de 1927 y se clausura por Decreto núm. 7 el 19 de octubre de 1932 (Briseño y Velasco, 2006).

[4] En 1958, el rector de la Universidad Popular de Colima, maestro José María Castellanos Urrutia, siendo gobernador del estado el ingeniero-arquitecto Rodolfo Chávez Carrillo, envía a la H. XXXVIII Legislatura del Congreso del Estado el proyecto de Decreto número 110 para crear la Escuela de Derecho de Colima, mismo que fue aprobado el 19 de julio de 1958 (UCOL, 2003). El 17 de septiembre

El 27 de agosto de 1960 se emite la primera Ley Orgánica de la Universidad, con lo que la Universidad Popular de Colima cambia su nombre por el actual: Universidad de Colima. En esa Ley se concibe a la Universidad como una dependencia del gobierno del estado, se señala su estructura de gobierno (el rector, el consejo universitario, los directores de facultades, escuelas e institutos, y los jefes de departamento), el rector es nombrado por el gobernador del estado, quien puede removerlo cuando así lo estime conveniente. El 25 de agosto de 1962, le es otorgada la autonomía con la cual la Institución puede autogobernarse y crear sus propios planes de estudio. Con esto inicia su separación del sistema educativo estatal y la fundación de carreras universitarias que habrían de darle fortaleza en áreas administrativas y agropecuarias (UCOL, 2014).

Sus primeros 30 años transcurren como una institución, más que de educación superior, de educación media y capacitación para el trabajo; contaba con pocas carreras a nivel licenciatura (Derecho, Contador Público, Administración de Empresas), se ve sometida a los avatares no sólo económicos, sino político-administrativos. A mediados de los años setenta se crean los primeros centros de investigación (Velasco Murguía, 1988; Velázquez, 2009).

Con el proyecto institucional "Universidad para el futuro", a finales de los ochentas, se inicia la consolidación de los planes trazados para responder a los retos impuestos por la modernización estatal, regional y nacional, buscando una identidad institucional que atrajera prestigio al elevar la calidad académica, dando continuidad a la labor realizada en 50 años (UCOL, 2014). En este marco de modernización, se crea la Facultad de Pedagogía en 1985.

del mismo año inicia clases la Escuela de Leyes de la Universidad Popular de Colima (Garibay, 2003), ahora Facultad de Derecho de la Universidad de Colima.

Fundación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima

La Facultad de Pedagogía se institucionaliza el 13 de febrero de 1985 en el municipio de Villa de Álvarez, Colima, su antecedente es la Escuela Superior de Ciencias de la Educación (ESCE), creada por acuerdo del H. Consejo Universitario el 14 de junio de 1974, durante la gestión del entonces rector Alberto Herrera Carrillo (1973-1979), con el objetivo de formar maestros para los bachilleratos de la Universidad de Colima. La ESCE inicia ofertando sólo cursos de verano y a partir de 1981 trabaja también de forma escolarizada (UCOL, 1985: 2014a).

En 1985, el rector Jorge Humberto Silva Ochoa (1979-1989) inicia un proceso de restructuración académica de la Universidad de Colima con financiamiento de algunos organismos internacionales, que consiste en cambiar las anteriores Escuelas Superiores por Facultades. En 1983 y 1984 se incorporan como profesores a la Escuela Superior de Ciencias de la Educación Sara Lourdes Cruz Iturribarria y Eliézer de los Santos, respectivamente, pedagogos egresados de la UNAM.[5] El rector le propone a De los Santos hacer un proyecto para la creación de una Facultad de Ciencias de la Educación o de Pedagogía, ya que el objetivo de formar profesores para el nivel de enseñanza media básica lo cumplía la Secretaría de Educación Pública a través de las Escuelas Normales Superiores. Cruz Iturribarria relata:

[5] La llegada de los fundadores de la Facultad de Pedagogía Juan Eliézer de los Santos Valadez y Sara Lourdes Cruz Iturribarria al estado de Colima, se debe a que la abuela de Cruz Iturribarria, que vivía en el entonces Distrito Federal, se le presenta una enfermedad y "el médico le recomendó que viviera en un lugar como Colima […] entonces llegó y compró una casa y colindaba con la casa de Humberto Silva, el rector [de la UCOL]; pero no se sintió a gusto en el centro –no, yo quiero un lugar más tranquilo–; entonces, la puso a la venta y Silva […] se la compró, se conocieron en un trato comercial; entonces, cuando nosotros venimos a verla, de pronto nos dice 'oigan y por qué no se vienen a Colima, yo conozco al rector; si me mandan sus papeles pues yo se los llevo'. Y total, nos fuimos. Pasó como un mes, se los mandamos, y como a la semana, 'que se vengan'. '¡En la torre!', pues nos venimos (De los Santos en Rodríguez, 2009).

en 83-84 empezó lo que se llamó aquí el proyecto de nueva Universidad con dinero de la OCDE, del Fondo Monetario Internacional [...]; entonces, ya empezaron a crearse las coordinaciones, empezaron a hacerse manuales de funcionamiento de definición en funciones, empezaron a trabajar sobre los campos, se crearon los centros de investigación.

[...] nosotros llegamos como "profes", di algo de didáctica. En ese tiempo metimos los seminarios de investigación, la propuesta fue nuestra; pero además se metieron en toda la Universidad; entonces, ahí vamos con el rector a todos los campos a explicar cómo iba a estar todo el rollo, eso empezamos a revisar en todas las facultades cómo estaban los planes de estudio, la primera facultad fue Pedagogía (De los Santos Valadez, *apud* Rodríguez, 2003: 11-12).

En julio del 83 me integro a la Escuela Superior de Ciencias de la Educación y en febrero del 84 llega el doctor Eliézer de los Santos; entonces, parte de la reforma que presentaba el rector, manejaba la idea de la creación de facultades porque en la Universidad no había una sola facultad, todas eran escuelas superiores; entonces, él le propone a Eliézer hacer un proyecto sobre la creación de una facultad, una facultad que podía ser de Ciencias de la Educación o de Pedagogía, dejó abierta esa posibilidad. Juntos trabajamos en ese proyecto, dimos muchas vueltas, sobre todo teóricas: "¿qué queríamos?, ¿una Facultad de Ciencias de la Educación o una Facultad de Pedagogía?" Finalmente, entregamos un proyecto sobre la Facultad de Pedagogía. Parece ser que al doctor le gustó la idea y se optó por crear la Facultad de Pedagogía con los alumnos que ya iban avanzados en la Escuela de Ciencias de la Educación sin desaparecer. La Escuela Superior de Ciencias de la Educación la pasan a cursos de verano nada más, tenía esas dos modalidades: los cursos escolarizados y los cursos de verano; entonces, dejan los cursos de verano en la ESCE, se crea entonces con los alumnos escolarizados, se crea la Facultad de Pedagogía. Se hace un proyecto en donde hay cuatro salidas terminales todas eran: Educación Superior, Psicopedagogía, Historia de la Educación y Sociología de la Educación (Cruz en Navarrete, 2009b: 3).

De esta manera, la Facultad de Pedagogía emerge por un mandato institucional derivado de las recomendaciones de políticas internacionales, cuyo proyecto de creación se debe a dos académicos de la UNAM que llegan a la ESCE por circunstancias azarosas. La naciente Facultad, siendo la primera en la UCOL, cumpliría la necesidad de formar recursos humanos, "con arraigo en el estado", para que sirvan en la docencia, la administración y la investigación en el nivel de educación superior y en el posgrado, con el objeto de alcanzar los niveles de excelencia que requería la nueva estructura de la Universidad (UCOL, 1985). De esta manera, en 1985 se crea, por medio del Acuerdo núm. 7, la Facultad de Pedagogía.

Imagen 2. Nota periodística sobre la creación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima

:OLIMA, COL., MIERCOLES 27 DE FEBRERO DE 1985 ECOS de la COSTA

Crean la Facultad de Pedagogía en la Universi

Necesidad de Formar Recursos Humanos con Mayor Capacitación

La Rectoría de la Universidad de Colima, ante la necesidad de formar recursos humanos cada vez más capacitados, para que sirvan en la docencia, en la administración y en la investigación acordó fundar la Facultad de Pedagogía.

Así, la Universidad de Colima responde a la convocatoria hecha por el gobierno federal, para llevar a cabo una revolución educativa en todos los niveles y así adecuar los servicios educativos.

Ante ello, como la Universidad de Colima está comprometida desde hace cinco años en la superación académica de sus maestros y como advierte la necesidad de atender la formación de sus propios recursos humanos, que ejerzan con capacidad calificada la docencia y la investigación, para hacer frente al constante desarrollo.

La facultad de Pedagogía –cuyo primer director es el Maestro en Pedagogía Eliezer de los Santos Valadés quien tomó posesión ayer de su cargo– ofrecerá licenciaturas en Planeación y Administración Educativa y en Psicología Educativa, Educación Superior, así como los cursos de especialización –para maestros en servicio con prerequisito de licenciatura– en educación superior en ciencias agropecuarias, educación superior en ciencias naturales y exavas, educación superior tecnológica, educación superior en ciencias de la salud, educación superior en ciencias económicas-administrativas, educación superior en Ciencias de la Educación y Educación Superior en Humanidades.

Asimismo, la Facultad de Pedagogía ofrecerá Maestrías en Educación Educativa e Investigación Educativa, además de ofrecer Planeación Educativa, Evaluación Educativa y Desarrollo Educativo.

Rectoría de la Universidad de Colima, al exponer los motivos de la creación de la Facultad de Pedagogía, clarifica que de acuerdo a las necesidades de formación de docentes y especialistas de posgrado y lo permitan los recursos dis-

acto, en el cual estuvieron alumnos y empleados de la Universidad de Colima, así como de Recursos Humanos, licenciado Juan José Guerrero Rolón y de Información, Roberto Guz-

mán Benítez– dijo a nombre de catedráti que con la Facultad de Pedagogía habrá una en las tareas educativas de la institución.

El Maestro en Pedagogía Eliezer de los Santos Valadés, fue presentado como el primer director de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.

Fuente: Diario *El Comentario*, 26 de febrero de 1985.
Egoteca: Sara Lourdes Cruz.

En el artículo cuarto del Acuerdo mencionado, se establecieron las licenciaturas, cursos de especialización y maestrías con las que queda constituida la Facultad de Pedagogía:

a) Las Licenciaturas en Planeación y Administración Educativas y en Psicología Educativa que, creadas en el seno de la Escuela Superior de Ciencias de la Educación, se desligan de ese plantel para reubicarse en el nivel que les corresponde. También se ofrece la Licenciatura en Educación Superior.

b) Ocho distintos Cursos de Especialización que actualmente se ofrecen a maestros en servicio con pre-requisitos de Licenciatura: Educación Superior en Ciencias Agropecuarias, Educación Superior en Ciencias Naturales y Exactas, Educación Superior Tecnológica, Educación Superior en Ciencias de la Salud, Educación Superior en Ciencias Económico-Administrativas, Educación Superior en Ciencias Sociales y Jurídicas, Educación Superior en Ciencias de la Educación y Educación Superior en Humanidades. Se señala que la ESCE seguirá atendiendo los cursos intensivos de la Licenciatura en Educación Media, con las mismas especialidades (en su primer y segundo artículo transitorio, se advierte la posibilidad de que esta Escuela desaparezca o se incorpore a la Facultad).

c) Maestría en Educación con dos especialidades: Administración Educativa e Investigación Educativa. También ofrece Planeación Educativa, Evaluación Educativa y Desarrollo Educativo. Duración: cinco semestres (cuatro de tronco común y uno de especialización) (UCOL, 1985: 1). Estas últimas no se impartieron.[6]

La Facultad de Pedagogía empieza con un grupo de alumnos que iniciaron la Licenciatura en Ciencias de la Educación y Psicología Educativa entre 1981 y 1984 en la ESCE.

[6] En la actualidad la Facultad de Pedagogía oferta tres programas de posgrado: Maestría en Educación Media Superior y Maestría en Pedagogía, y el Doctorado en Educación.

En ese mismo año, la Facultad de Pedagogía implementa un modelo curricular de tronco común con cuatro opciones terminales: Licenciatura en Educación Superior, Psicopedagogía, Planeación y Administración Educativa y Sociología de la Educación. Estas opciones terminales se elegían a partir de sexto semestre. La opción: Sociología de la Educación, nunca tuvo aspirantes.

El modelo curricular de tronco común de la Facultad de Pedagogía estuvo vigente hasta 1988. En ese mismo año, se crea en la Facultad la Licenciatura en Pedagogía. De este modo, los estudiantes tenían la opción de egresar también con este título. Respecto de la creación de esta licenciatura, los profesores señalan:

> las cuestiones que pasaron a nivel nacional, el crecimiento de la matrícula, la falta de formación a los profesores que atendían esa matrícula que era en ese momento bastante importante. Estamos hablando de la década de los ochenta, [de una] explosión demográfica en las universidades y también ocurrió en la Universidad de Colima, de manera que se vio la necesidad de atender la formación de los profesores que no eran profesores y que estaban ejerciendo como tales. Hablo en cuanto a la formación. Entonces, se pensó en diplomados, se pensó en maestrías, se pensó en licenciaturas y en el paquete es que se crea la Licenciatura en Pedagogía. De hecho, el decreto así lo explica, se crea la Licenciatura en Pedagogía con la intención de formar profesionales de la educación que puedan atender las problemáticas específicas de lo que está ocurriendo en ese momento, atención a los recursos humanos, atendiendo a los estudiantes, etcétera. Creo que fuimos también parte de esa serie de carreras que se fueron creando para atender esa misma necesidad (E-UCOL-B: 1).

> En 1988, a los alumnos de semestres avanzados se les dio la opción de egresar con el título de: licenciados en Educación Superior, en Psicopedagogía, en Planeación y Administración Educativa o en Sociología de la Educación o bien el de licenciado en Pedagogía […] la estrategia fue algo así como de las cuatro opciones terminales hacer una y ya se

> empiezan a hacer como licenciados en Pedagogía, [...] algunos salieron como licenciados en Pedagogía ya en el 89 (E-UCOL-A: 2).

> La Facultad en ese tiempo tenía cuatro áreas [...] que estaba promocionando: licenciado en Educación Superior, licenciado en Planeación y Administración Educativa y licenciado en Psicopedagogía; y yo quería estudiar licenciado en Psicopedagogía; pero, justamente, fue en ese tiempo, en el que yo ingresé, cuando se corta ese Plan de estudios que tenían, y ahora empezaron nuevamente con licenciado en Pedagogía. Yo recuerdo que, en ese tiempo, lo que nos señalaban era que se había reestructurado el Plan de estudios con la finalidad de que no tuvieran los estudiantes como una sola línea de investigación o de trabajo, o un campo laboral tan reducido, sino que ahora el licenciado en pedagogía de ese Plan de estudios tendría como mayores posibilidades de incursionar en todas las áreas o en las áreas que en un momento dado eran como separadas (E-UCOL-C: 2-3).

En agosto de 1989 ingresa la primera generación de estudiantes al Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Pedagogía (G-1). A partir de 1989 a la fecha, la Facultad sólo ofrece la Licenciatura en Pedagogía. La Facultad de Pedagogía muy pronto empieza a colaborar en el fortalecimiento de la UCOL, una de sus primeras acciones fue revisar los planes de estudio de otras escuelas: la estructura de las materias, los créditos y la duración de éstas, dado que muchas carreras no estaban registradas en la Secretaría de Educación Pública (esto era común en muchas universidades de ese entonces que sólo contaban con un listado de materias).

Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años ochenta

El primer Plan de estudios de la carrera en Pedagogía de la Universidad de Colima entra en vigor en julio de 1989

y es conocido como "Plan G-1".[7] Éste se fundamenta en los planteamientos de Emilo Tenti (1985) desarrollados en su texto: "Las profesiones modernas: crisis y alternativas":

> Formar al profesionista bajo "un marco teórico en donde atendamos y valoremos al aprendizaje, en tanto ruptura permanente de los esquemas cognoscitivos y la construcción de nuevos esquemas, a partir de los precedentes" (UCOL, 1989: 7-9).

Se considerado al pedagogo como:

> El profesionista que se dedica al estudio de las condiciones y características del acto educativo desde ángulos muy diversos, analizando las variables particulares que actúan en situaciones educativas, es decir, se aboca al estudio o investigación de la educación tanto a niveles de análisis conceptual como en la solución de problemáticas concretas que afectan la práctica educativa (UCOL, 1989: 13).

El Plan G-1 señala los espacios labores en los que puede desempeñarse el pedagogo:

- Centros de Educación Especial.
- Centros Psicopedagógicos de Orientación Educativa.
- Organizaciones públicas o privadas en el área de capacitación.
- Departamentos de tecnología educativa y de apoyo didáctico.
- Centros de investigación educativa y del área humanística.
- Departamentos de planeación educativa.

[7] Los miembros responsables de la elaboración del Plan de estudios de 1989 (G-1) fueron: Sara G. Martínez Covarrubias, Maribel Ceja Castillo, Carmen A. Santos Andrade, Juan Eliezer de los Santos Valadez, Sara L. Cruz Iturribarria, Juan Granados del Toro, Juan Carlos Yáñez Velasco y Rosa María Alvarado Torres (UCOL, 1989).

- Centros de formación docente; y todos los que del ámbito educativo se deriven.
- Instituciones de los diversos niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, profesional.
- Organismos dedicados a la educación de adultos.
- Ejercicio libre en centros de asesoría y consulta.

El Plan de estudios G-1 formaba a profesionales que pudieran incorporarse al terreno educativo en la línea psicopedagógica y sociológica, en el ámbito de la planeación y administración, en el trabajo curricular y en la línea docente. Estas líneas de formación son congruentes con el objetivo de hacer de la Licenciatura en Pedagogía una carrera que integrara las cuatro opciones terminales (Licenciatura en Educación Superior, Psicopedagogía, Planeación y Administración Educativa y Sociología de la Educación) del Plan de 1985 de esta carrera.

Organización curricular y contenido del Plan de estudios de 1989

El Plan de estudios de 1989 (G-1) especifica que, para ingresar a la Licenciatura en Pedagogía, los estudiantes deben tomar el "Curso propedéutico para la Licenciatura en Pedagogía". El objetivo de este curso es proporcionar a los aspirantes los conocimientos e información básica necesaria que les permita tener una concepción general de lo que sería su futuro campo de estudio, así como prepararlos para el examen de admisión (UCOL, 1989).

El Plan G-1 se cursaba en nueve semestres y estaba estructurado por seis áreas de formación: "1. Formación Básica, 2. Currículum y Docencia, 3. Investigación, 4. Planeación y Administración Educativa, 5. Psicopedagógica y 6. Socio-histórica" (UCOL, 1989: 20). El Plan G-1:

> se veía una como conjunción de las carreras que antes había, ahora reflejadas en áreas. En relación con la perspec-

> tiva epistemológica no se declaraba; pero había un planteamiento desde las disciplinas, o sea, que estudiábamos la psicología de la educación, la didáctica, la planeación, como una especie de rompecabezas. […] la forma como se enseñaba el Plan de estudios era como más por parcelas (E-UCOL-B: 4-5).

La estructura del Plan de estudios por áreas de formación es acorde con el objetivo de formar a un profesionista dedicado al estudio de las condiciones y características del acto educativo desde diversas disciplinas.

Las áreas de formación del Plan G-1 contiene las siguientes asignaturas:

Área de Formación Básica: Teoría Pedagógica I, Teoría Pedagógica II, Pedagogía Comparada, Educación Extraescolar I, Educación Extraescolar II, Problemas Contemporáneos de la Pedagogía, Prácticas Escolares y Práctica Profesional.

Área de Currículum y Docencia: Comunicación y Educación, Didáctica General I, Didáctica General II, Taller de Material Didáctico, Interacción en el aula, Evaluación educativa, Desarrollo Curricular I, Desarrollo Curricular II, Seminario de Evaluación Curricular y Formación de Profesores.

Área de Investigación: Introducción a la Investigación Pedagógica, Investigación Pedagógica, Epistemología, Pedagogía Experimental I, Pedagogía Experimental II, Seminario de Investigación I, Seminario de Investigación II y, Seminario de Integración.

Área de Planeación y Administración Educativa: Programas y Proyectos Educativos, Administración Escolar, Planeación Educativa I, Planeación Educativa II, Estadística Descriptiva, Estadística Inferencial e Informática en Educación.

Área de Psicopedagógica: Psicología de la Educación I, Psicología de la Educación II, Conocimiento de la

Infancia I, Conocimiento de la Infancia II, Corrientes Psicológicas del Aprendizajes, Conocimiento de la Adolescencia I, Conocimiento de la Adolescencia II, Psicotécnica Pedagógica, Orientación Educativa I y Orientación Educativa II.

Área Socio-histórica: Sociología de la Educación I, Sociología de la Educación II, Historia General de la Educación, Historia de la Educación en México, Filosofía de la Educación, Legislación y Organización del Sistema Educativo Mexicano, Economía de la Educación I, Economía de la Educación II, Desarrollo de la Comunidad I, Desarrollo de la Comunidad II, Educación en América Latina.

El Plan G-1 está constituido por 72 asignaturas, distribuidas en 9 semestres, con un total de 399 créditos. Tiene dos materias de carácter extra-escolar: "Servicio Social Interno" y "Actividades Culturales y Deportivas", se cursaban en cada uno de los semestres y eran de carácter obligatorio para Pedagogía y todas las Escuelas y Facultades de la Universidad de Colima. Tanto el "Servicio Social Constitucional" como la "Práctica Preprofesional" tenían como objetivo vincular al futuro egresado con el campo profesional (UCOL, 1989:26-30). Uno de los profesores señala que el Plan G-1 tenía un carácter más teórico que práctico: "[…] el G-1 era muy teórico, las asignaturas tenían pocos espacios de prácticas, no se hacían prácticas, el único contacto digamos con el mundo real eran las prácticas profesionales, el servicio social, la tesis" (E-UCOL-A: 4). En 1998 se cambia el Plan G-1.

En resumen: la UCOL se crea como Universidad Popular de Colima. La Facultad de Pedagogía se instituye el 13 de febrero de 1985, teniendo como antecedente a la Escuela Superior de Ciencias de la Educación. La Facultad de Pedagogía inicia ofertando las carreras de licenciado en Ciencias de la Educación y Psicología Educativa. En 1989 se crea la Licenciatura en Pedagogía (Plan G-1), sentando las bases de una nueva profesión en el estado de Colima. El segundo Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía surge en 1998 a raíz de un cambio necesario por el ambiente modernizante de la educación en ese momento histórico.

La formación profesional del pedagogo desde el Plan de estudios 1998 (G-3) de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Colima

Los móviles de un cambio curricular

El cambio de Plan de estudios en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima se da en un contexto de política nacional de modernización educativa en el que la Universidad no podía quedarse al margen, de ahí que esta emprendiera un proceso de política institucional de restructuración académico-administrativa, lo que lleva a transformar sus Escuelas Superiores en Facultades y a un proceso de cambio de planes de estudios, a lo que la Facultad de Pedagogía se ve sujeta a realizar.

Se analiza el Plan de estudios de 1998 (G-3) de la Licenciatura en Pedagogía de la UCOL con base en la indicación de Zabalza (2003) sobre las condiciones normativas (contexto de legitimación) y las condiciones institucionales (contexto de sentido y de viabilidad) que inciden en el proceso de cambio de una propuesta curricular.

A) Condiciones normativas de la Universidad de Colima. En 1998, siendo rector de la Universidad de Colima, el doctor Carlos Salazar Silva (1997-2005), se cambia el Plan de estudios de 1989 (G-1) de la Licenciatura en Pedagogía. El nuevo Plan de estudios se aprueba el 14 de agosto de 1998, conocido como Plan G-3.[8] El cambio obedece a condiciones políticas-normativas:

> hay diferentes circunstancias por las que se plantea una modificación al Plan de estudios; casi siempre las que obligan son las de carácter político. Para la modificación del

[8] La Dirección General de Educación Superior de la UCOL, otorga una clasificación a los planes de estudio que registra, por ejemplo, al Plan de la Licenciatura en Pedagogía de 1989 le asigna la clasificación "G-1", y al de 1998 la de "G-3", no es una seriación por lo que no existe un Plan "G-2" de esta licenciatura.

> Plan de estudios en la Universidad se plantea que debe hacerse una modificación en un periodo de cinco años, o sea, saliendo la primera generación se hace una evaluación, y se recomienda, no se obliga, que se hagan modificaciones al Plan de estudios, y, de hecho, se plantea que después de dos o tres generaciones se hiciera una modificación parcial o total al Plan de estudios. Nosotros nos fuimos tardando y la obligación que se presentó fue con miras a los esfuerzos de modernización educativa y la política del PIFI [Programa Integral de Fortalecimiento Institucional] que se veían venir. Por eso fue que ya para el noventa y ocho fue obligadísimo hacer la modificación (E-UCOL-B: 5).

En el año de 1994 México firma el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), lo que lleva al gobierno a diseñar una política de modernización educativa que ajustada al contexto del nuevo orden mundial que los países más desarrollados imponían al resto.[9] En este panorama nacional, la UCOL emprende su propia política de transformación institucional que contempla realizar cambios a sus programas profesionales. A partir de 1997, la UCOL está enfocada a fortalecer la educación media y superior rumbo a la modernización educativa, la proyecta como una exigencia y una orientación plena hacia la excelencia académica a través la innovación de planes y programas, becas, premios, bibliografía, programas académicos pertinentes. No obstante, la UCOL mantiene su ideal de contribuir permanentemente en la búsqueda del bienestar colectivo mediante la formación de recursos humanos comprometidos con la sociedad (UCOL, 2014).

B) Condiciones institucionales de la Facultad de Pedagogía. En dicha Facultad se considera que debe cambiar el

[9] En los años noventa, México entraba a una etapa de aparente desarrollo socioeconómico producto del proceso de modernización de sus estructuras políticas con el fin de "hacer frente" a la severa crisis económica en que yacía desde varias décadas atrás. Una de las estrategias del gobierno fue la privatización de algunas empresas e industrias paraestatales. Desde entonces a la fecha, la política económica del país adoptaría los preceptos de la doctrina económica neoliberal y del neoconservadurismo como orientación intelectual y moral.

Plan de estudios 1989 (G-1); se asume que ya no es acorde con los requerimientos y la realidad del momento, por lo que se inicia un proceso de evaluación de ese Plan, derivando algunas observaciones:

Área 1. Formación Básica: las prácticas escolares se concebían sólo como un espacio teórico de formación y no como la realidad a la que se enfrentaría el alumno; se propone que las prácticas escolares en el Plan G-3 deben conducir al estudiante a la adquisición de experiencias significativas que le sirvan de apoyo en su futuro ejercicio profesional.

Área 2. Currículum y Docencia: las prácticas escolares eran de escasa calidad; los estudiantes mostraban una despreocupación por su proceso de formación profesional; la definición del campo de estudio y de las prácticas del pedagogo no estaban claras en el documento curricular; se propone que el Plan G-3 debe replantear la relación teoría-práctica en esta área de formación.

Área 3. Investigación: las materias tenían continuidad y preparaban para la realización de la tesis; sin embargo, aunque la formación profesional proporcionaba elementos básicos dentro del campo de la investigación, el pedagogo no podía desarrollarse como investigador educativo cuando egresara, ya que se requiere de experiencia y habilidades para el análisis y construcción de la problemática educativa, mismas que se desarrollan después de cierto tiempo de dedicarse a ese quehacer, además de que académica o institucionalmente sólo puede considerarse como investigador a una persona que tiene el grado de Maestría o Doctorado (UCOL, 1998).

Área 4. Planeación y Administración Educativa: las materias que conforman esta área tienen su propia forma de organización y planeación de actividades, éstas estaban dispersas.

Área 5. Psicopedagógica: la formación del pedagogo debía desarrollar habilidades para la participación en equipos multidisciplinarios y no sólo de manera unidisciplinaria como se estaba realizando.

Área 6. Socio-histórica: se encuentran deficiencias en algunas materias que, por ejemplo, reducían la enseñanza y el aprendizaje de la sociología y de la economía, fracturando su relación con la educación (UCOL, 1998).

Para el diseño del Plan de estudios de 1998 (G-3) se trazaron tres etapas: *1)* el análisis de la pertinencia del Plan;[10] *2)* el diseño de la nueva propuesta;[11] *3)* un sistema de evaluación curricular.[12] Los diseñadores fueron los profesores[13] de la Licenciatura en Pedagogía.

Los profesores entrevistados señalan los motivos del cambio del Plan de estudios:

> En términos académicos, la modificación obedeció a la actualización de los contenidos, la incorporación de elementos que no estaban hacía cinco años, por ejemplo, el uso de la computadora, las redes, etcétera; la incorporación de todos estos medios necesarios para poder ofrecer otro tipo de enseñanza y poder ampliar los conocimientos, etcétera. Entonces, no se dudó, pues, que era pertinente. Además, la Universidad de Colima tiene un sistema de seguimiento de egresados que obliga [...] a estar observando el comportamiento de los egresados. Y hubo varios elementos que indi-

[10] Se realizó con base en estudios de carácter empírico y documental para arribar a la constitución del estado actual de la pedagogía; apoyar la realización de un estudio diagnóstico para ver dónde estaban los egresos y qué estaban haciendo, así como el estado que guardan las prácticas de formación profesional de la pedagogía, a partir del estudio de la realidad institucional (UCOL, 1998).

[11] En esta etapa se describieron las características generales del Plan de estudios y su diseño organizacional. Se sometió la propuesta al conocimiento, crítica y consenso de la comunidad de la Facultad de Pedagogía con el fin de incorporar, en el diseño, las opiniones de todos aquellos que tienen que ver con la carrera al interior de la Facultad (UCOL, 1998).

[12] Constó de una primera fase de operación mediante el análisis de la práctica curricular en el aula, y una segunda referida a las prácticas profesionales en el mercado laboral (UCOL, 1998).

[13] Doctor(a): Sara Gricelda Martínez Covarrubias, Juan Eliézer de los Santos Valadez; maestro(a): Florentina Preciado Cortés, Mirtea Elizabeth Acuña Zepeda, Carmen Alicia Santos Andrade, José Luis Ramírez Domínguez, Juan Carlos Yáñez Velazco, Jonás Larios Deniz; licenciado(a): Socorro Guadalupe Méndez Flores, Juan Murguía Venegas, Guillermo Adame Fuentes, Francisco Montes de Oca Mejía (UCOL, 1998).

> caron que […] era necesario hacer una modificación al Plan de estudios. Particularmente, el desempeño de los egresados en los ámbitos y las recomendaciones de los empleadores (E-UCOL-B: 6).

> Se había observado como problemática […] que el G-1 era muy teórico. Las asignaturas tenían pocos espacios de prácticas, casi no se hacían prácticas. El único, digamos, contacto con el mundo real eran las prácticas profesionales, el servicio social, la tesis (E-UCOL-A: 5).

Los aspectos que justifican el cambio de Plan de estudios de 1989 (G-1) son: la necesidad de actualizar los contenidos; el desempeño de los egresados y a opinión de los empleadores; el exceso de contenidos teóricos y poca práctica. Los aspectos débiles del Plan de estudios G-1 debían corregirse por medio de una nueva propuesta que superara las carencias detectadas con miras a la modernización educativa. Así, el nuevo Plan de estudios 1998 (G-3) de la Licenciatura en Pedagogía se aprueba el 14 de agosto de 1998, como el nuevo dispositivo que reunía y unificaba los deseos y necesidades tanto de la universidad como de los profesores y estudiantes.

Enfoque teórico y objetivo de formación del Plan de estudios G-3

En el Plan de estudios G-3 no se desarrolla de manera explícita un enfoque teórico que lo fundamente, más bien se basa en los aportes de diferentes disciplinas que estudian lo educativo, el Plan tiene un carácter multidisciplinario:

> los planes de estudio [no] alcanzan a ser muy claros en cuáles son sus planteamientos teóricos o sus planteamientos epistemológicos, etcétera, y por eso más bien como que informo de […] cómo se aterriza finalmente el Plan de estudios, o cómo es que se aterriza en lo escrito y luego cómo se aterriza acá. […] no hay una claridad teórica de cuál es el modelo de enseñanza […] en mi opinión no se logra pues un

> planteamiento en el que pudiéramos decir: "ahora estaremos yendo por la línea constructivista", y por lo tanto, eso creo que no se ha logrado. […] por otro lado, deja oportunidad a que quepan como muchos planteamientos de profesores o de las academias, si es que queremos verlo más como formal, y creo que el énfasis en las áreas de formación de pronto siguen dándose; pero con un esfuerzo cada vez más claro a dejar claras las prácticas: "A ver los que quieren ser docentes, muy bien, entonces éntrenle por acá, enfaticemos esta formación". La investigación: "Muy bien, a ver, los que quieran hacer investigación aviéntense a los veranos de investigación, participen en nuestros proyectos como profesor de tiempo completo, éntrenle a la maestría, etcétera". Hay como un reconocimiento más de prácticas, más allá de las áreas de formación. Yo de veras que, haciendo un esfuerzo muy grande, digo, ése es el avance o ésa es la claridad que se logra de un Plan de estudios a otro (E-UCOL-B: 10-11).

Si bien, el Plan G-3 no asume una determinada perspectiva teórica, sí recupera planteamientos teórico-epistemológicos sobre la Pedagogía formulados por Alfredo Furlán, a partir de dicho autor se concibe a la Pedagogía como una disciplina que se configura como resultado del esfuerzo de síntesis de las distintas Ciencias que estudian a la Educación; situación que la coloca en una posición de búsqueda y encuentro de su propio objeto de estudio: la intervención pedagógica:

> El objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica y metahistórica. Son las intervenciones hechas para optimizar en función de algún tipo de orientación las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, es decir, positivas y legítimas (Furlán y Pasillas, 1993). De ahí que no se confronten, sino más bien son mutuamente complementarias, ya que las denominadas Ciencias de la Educación constituyen el basamento sobre el que se instituye la Pedagogía. Por lo que es pertinente ahora, pensarla más en proceso de construcción que en una ciencia consolidada (Furlán, 1995, *apud* UCOL, 1998).

En el Plan de estudios G-3 se asume que la pedagogía "está conformada por un conjunto de esfuerzos de intervención sobre la práctica de los agentes del espacio educativo, que tienen el cometido de racionalizar el campo práctico en la perspectiva de afianzar el valor educativo del mismo" (UCOL, 1998: 24):

> En el documento curricular está planteada la idea de que la pedagogía como un esfuerzo de síntesis de distintas disciplinas con las cuales se arma al futuro pedagogo, y la idea central es que con esa herramienta interviene los entornos educativos para mejorar los procesos, las prácticas educativas. Entonces, es como la concepción de la pedagogía como ciencia teórico-práctica, digamos, de la pedagogía como teoría y práctica, en el sentido de que pues tiene la capacidad de reflexionar sobre lo que hace en ese sentido de la teoría, además de ver lo que ha sido, lo que es la pedagogía, lo que se ha escrito sobre ella; pero aterrizarla, llevarla a la práctica, que no se quede en puro saber, sino también en el hacer. Y un poco la idea de romper con la noción que tienen los alumnos de que: "Y eso para qué me va a servir, o sea, me quedo en la teoría". Entonces, habrá la práctica, aterrizar la práctica; pero tampoco caer en ser pedagogo empírico, sino reflexionar las prácticas, con esta idea de ahora hay que decirles qué es la pedagogía desde la práctica, también la reflexión en la práctica (E-UCOL-A: 16).

El Plan de estudios de 1998 tiene como objetivo general de formación del pedagogo:

> Promover la formación integral de recursos humanos altamente competitivos en el campo educativo; capaces de intervenir en la resolución de problemas educativos regionales y nacionales –con visión humanística–, comprometidos con su formación permanente, creativos e innovadores en el desarrollo de nuevas formas, procesos y prácticas pedagógicas con un alto sentido social (UCOL, 1998: 27).

El objetivo engloba y sintetiza el sentido de la formación del pedagogo, en el cual se puede destacan los siguientes rasgos y elementos de su formación profesional: recurso humano competitivo que realiza intervención para la solución de problemas educativos; además de ser comprometidos, creativos e innovadores, con sentido humanista y social.

> Yo creo que lo que quedó más claro en este último Plan de estudios fueron las prácticas profesionales que puede realizar el pedagogo, o sea, quedó claro que […] un ámbito es la docencia. […] Pero se dejó claro que no se podría hacer docencia a nivel básico, sino sólo a nivel medio superior y superior. También se dejó clara la participación del pedagogo en el mercado de trabajo, en el campo de la orientación educativa, en la investigación, no como campo de trabajo; pero sí como una práctica que favorece, apoya al resto de las prácticas profesionales: el diseño curricular y la planeación educativa. Entonces creo que un avance importante fue definir prácticas y no tanto áreas de formación, aunque todavía hay quien, por ejemplo, los estudiantes o los profesores no alcanzan a ver más allá de la materia (E-UCOL-B: 6).

> Lo que yo decía antes es que la perspectiva del Plan de estudios tiene esa intención, o sea, antes tenía más la intención de formar a partir de las áreas y ahora, más bien, es a partir de las prácticas o formando para poder identificar en el estudiante las prácticas. Ahora, ¿qué veo en el alumno? Creo que en el alumno, si está en primero quiere ser maestro, si está en tercero quiere ser elaborador de material didáctico, cuando llega a quinto, quiere ser diseñador curricular. Enseguida quiere ser orientador educativo, después quiere ser coordinador de una escuela o director. Como va avanzando, digamos, la formación, se va apropiando de diferentes campos de trabajo. Lo que yo decía antes es que uno como profesor, o el Plan de estudios o lo que dispone la Facultad es ir como identificando: "A ver tú, te jalamos para tal cosa, a ti te jalamos para tal otra cosa", o notamos un énfasis y acrecentamos ese énfasis (E-UCOL-B: 12).

Las características del Plan de estudios G-3, con el que se formó al pedagogo de la UCOL a partir de 1989, son: la *flexibilidad* (abierto a la posibilidad del cambio, de incorporar lo nuevo sistemáticamente); la *integración* (los objetivos se definieron de forma horizontal y vertical); el *equilibrio* (teoría-práctica); la *innovación* (se promueve la creatividad de los estudiantes) y la *multirreferencialidad* (al concebir una formación desde las dimensiones ética, psicológica, socioeconómica, político-democrática, social-humanista, técnica, intelectual, multidisciplinaria y ecológica). A juicio de los diseñadores, con esas características el Plan pretendía responder a las exigencias de ese momento: el desarrollo tecnológico, el avance disciplinario y los "nuevos" espacios laborales del quehacer pedagógico y el ámbito ético-axiológico tan necesario para todas las profesiones en determinado momento histórico (UCOL, 1998).

Estructura curricular del Plan de estudios G-3

La estructura curricular de los planes de estudio de la Universidad de Colima la determina la Dirección General de Educación Superior (DGES-UCOL), esta tiene la tarea de coordinar la planeación, operación y evaluación de los servicios educativos de pregrado en la Universidad con el objetivo de "asegurar la calidad de los procesos y programas educativos de pregrado, en atención a las políticas institucionales y la legislación universitaria" (UCOL, 2013: 4). Al respecto, una de las profesoras entrevistadas señala: "La Universidad de Colima a través de la Dirección de Educación Superior tiene una guía, un formato que señala los apartados que debe tener un Plan de estudios, o un plan de estudios en la Universidad de Colima (E-UCOL-C: 5).

El Plan de estudios G-3 de la Licenciatura en Pedagogía está diseñado con base en los lineamientos de la DGES: por áreas de formación y asignaturas con sus respectivos objetivos.

> El G-3 […] es un sistema de trabajo mitad presencial, mitad trabajo en los escenarios y por objetivos. Cada área de formación tiene sus objetivos que deben cumplirse, sus asignaturas que corresponden a esa área con objetivo o propósito general, en el programa digamos el modelo del programa en el equipo, ahí está el propósito (E-UCOL-A: 6).

> Tenemos cinco áreas fundamentales en nuestro Plan de estudio actual, que es el Plan G-3, y en estas áreas se señala el área Pedagógica, Currículum y Gestión, Investigación y de Apoyo, Didáctica e Innovación y Psicopedagógica. El objetivo es que nuestros egresados tengan la capacidad de incursionar en cada una de ellas, formar profesionales competentes en el área educativa con un enfoque humanístico, y que puedan contemplar estas cinco áreas que manejamos en cualquier ámbito laboral, en el ámbito educativo, que incursionen en una de estas áreas, que puedan desempeñarse en esas áreas (E-UCOL-C: 5).

El Plan de estudios G-3 se estructura en cinco áreas de formación profesional:

1. Área Pedagógica, facilita los elementos para el conocimiento y comprensión de los límites y la especificidad del campo pedagógico desde los discursos clásicos y contemporáneos. Está conformada por 15 asignaturas: Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, Teoría Pedagógica I y II, Sociología de la Educación, Análisis de la Cultura, Sistemas Educativos, Economía de la Educación, Pedagogía Comparada, Educación Extraescolar, Prácticas Pedagógicas I y II, Formación de Profesores, Práctica profesional y Seminario de Problemas Educativos Contemporáneos.
2. Área de Currículum y Gestión, posibilita conocimientos para diagnosticar, elaborar, diseñar instrumentar y evaluar propuestas curriculares, para dirigir y gestionar nuevos procesos y prácticas educativas desde la perspectiva del mejoramiento, desde la teoría, el desarrollo, el diseño y evaluación del currículum. Se constituyó por cinco materias:

Teoría Curricular, Desarrollo Curricular, Seminario de Evaluación Curricular, Administración Educativa y Planeación Educativa.

3. Área de Investigación y de Apoyo, permite tener dominio de fundamentos, enfoques y métodos de investigación para problematizar, analizar, interpretar, explicar y resolver demandas sobre hechos educativos con la finalidad de desarrollar el conocimiento de la disciplina. Está conformada por ocho asignaturas: Informática, Habilidades del Pensamiento, Epistemología, Estadística Educativa, Investigación Pedagógica I y II, Seminario de Investigación I y II.

4. Área Psicopedagógica, enfocada a la comprensión de las teorías psicológicas que constituyen un marco de referencia y apoyo para los procesos educativos, destacando la importancia del conocimiento y desarrollo humano en todas sus etapas de formación. Se compone por cinco materias: Desarrollo Humano, Corrientes Psicológicas del Aprendizaje I y II, Orientación Educativa I y II.

5. Área de Didáctica e Innovación, promueve las habilidades para la docencia en sus distintos momentos: planeación, conducción y evaluación del proceso Enseñanza-Aprendizaje, así como la capacidad para elaborar y desarrollar recursos y procedimientos para la enseñanza desde una perspectiva innovadora. Se conforma por ocho asignaturas: Taller de Creatividad, Didáctica General I y II, Taller de Material Didáctico, Taller de Proyectos Educativos, Evaluación Educativa I y II y Laboratorio de Didáctica.

Además, los alumnos debían llevar cuatro materias optativas, ocho cursos de actividades culturales y deportivas, ocho cursos de servicio social universitario y ocho cursos de inglés.

El Plan de estudios G-3 se cursaba en ocho semestres, con un total de 69 materias y 253 horas (103 teóricas y 150 prácticas). Se observa que el Plan proveía de una formación más o menos equilibrada entre teoría y práctica, aunque tenía un énfasis mayor hacia la práctica:

> el Plan G-3 traía una preocupación central que se había observado como problemática del G-1 [...] era muy teórico. [...] Entonces, el imperativo del G-3 fue: "Hay que decirles ahora qué es la Pedagogía desde la práctica". Entonces la carga en créditos fue mitad y mitad, cincuenta por ciento de créditos teóricos, cincuenta por ciento de créditos prácticos. Y se promovió desde que se echó a andar, en el trabajo de los profesores, en las academias, recuerdo: "a ver y en esta materia qué prácticas se tienen que hacer, qué trabajo práctico, qué producto tiene que salir para que los alumnos apliquen" (E-UCOL-A: 5-6).

La formación profesional del pedagogo, dese del Plan de estudios, condensa los ideales de los profesores y estudiantes dirigidos a satisfacer la necesidad de experiencias prácticas en la formación universitaria, principio que circuló en las diversas acciones generadas en esta modificación.

La formación profesional del pedagogo en el Plan 1998 (G-3): la mirada de los profesores y estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Colima

En este apartado se analiza la percepción-apropiación de los profesores y alumnos de la carrera de Pedagogía sobre la propuesta institucional de formación profesional del pedagogo formulada en el Plan de estudios 1998 (G-3), lo que permite dar cuenta cómo es resignificada esa propuesta desde la mirada y vivencia de estos actores.

Fortalezas y debilidades en la formación profesional del pedagogo

La propuesta de formación profesional de la Facultad de Pedagogía de la UCOL, enunciada en su Plan de estudios 1998 de la Licenciatura en Pedagogía, es resignificada de diferentes formas por los sujetos que participan en la pues-

ta en práctica de la misma. A partir de su experiencia, los profesores y estudiantes valoran la propuesta formativa del Plan de estudios en términos de sus fortalezas y debilidades. Algunas de las fortalezas que los profesores observan en la formación del pedagogo son:

> Pienso que el Plan de estudios actual ha cumplido con esta visión de darle al estudiante una imagen real del entorno educativo, de plantearlo en escenarios reales, de ponerle experiencia real y articularlo con la formación (E-UCOL-A: 9).

> Algo que me parece que se pude perder en este nuevo Plan de estudios y que yo rescataría del G-3, es el asunto de la fundamentación. A mí me preocupa que no aparece como un aspecto importante porque no tiene una salida práctica, no tiene una situación de saber hacer, saber hacer discursos, aparece como una competencia importante en los planteamientos de los nuevos modelos curriculares. […] Entonces, viene una omisión de los contenidos que tienen que ver con la Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Pedagogía, Teoría Pedagógica, Economía de la Educación, no son contenidos que se estén viendo como importantes (E-UCOL-B: 12):

> Lo que yo rescataría de este Plan de estudios es la fundamentación de la Pedagogía. Para hacer la reestructuración que estamos haciendo, revisamos muchos planes de estudio, revisamos sobre la tendencia de la Pedagogía actual, nos damos cuenta que se empiezan a ver otros temas que deben saber los pedagogos; pero dejan de lado algunos aspectos del área de fundamentación. Entonces, rescato la parte de la fundamentación (E-UCOL-C: 7).

Una de las ventajas en la formación del pedagogo del Plan de estudios de 1998 G-3 es la formación práctica, que el estudiante aprendiera lo que es la Pedagogía desde la práctica, sin que sea un pedagogo empírico, sino alguien que reflexiona la práctica. Las prácticas profesionales se convierten en un espacio formativo de experiencias. El Plan de

estudios provee al estudiante de una sólida formación en el área pedagógica.

Por su parte, los estudiantes se refieren a las fortalezas de la formación del pedagogo en términos de lo que les gusta del Plan de estudios:

> Pues me gusta el perfil, las áreas que ofrece Pedagogía, por ejemplo, puedes trabajar como orientador educativo, ésa es un área que me gusta, también docencia, gestión, elaborar currículum. […] en cada semestre puedo cambiar de área; entonces, estoy trabajando con niños, en docencia, también ya a nivel bachillerato, tutorías y ahora estoy en apoyo docente. Quiero conocer diferentes áreas; me he dado cuenta que todas me gustan (GF-UCOL-A1: 22).

> A mí me gusta mucho la investigación y ver las problemáticas de los niños. […] lo que sí me ha gustado es que puedo convivir con muchos maestros, con los alumnos, eso enriquece de muchísimas formas (GF-UCOL-A2: 22-24).

> En general, casi todo me ha gustado en la Facultad: las materias, como dan clase los maestros […] En general, los maestros son muy buena gente, los alumnos que están aquí también. Casi no puedo decir que haya cosas que no me gustan (GF-UCOL-A3: 24).

> Pienso que todo, lo que ya mencionaron mis compañeros, todas las materias pues tienen relación con el objetivo del perfil del Pedagogo […] formar personas creadoras, innovadoras, con valores, reflexivo, crítico, innovador (GF-UCOL-A4: 24).

> Las materias son las que me gustan, excepto algunas. Las materias de evaluación e investigación son las que más me gustan, aparte por la forma como el maestro da la clase he aprendido mucho, siento que ése es mi perfil, a lo que yo me quiero dedicar, a evaluación o investigación (GF-UCOL-A5: 25).

> Me gusta mucho la docencia, pero primordialmente en primaria, porque por mis prácticas me muevo mucho en las

primarias; últimamente, me he interesado mucho en la investigación, me ha interesado en eso por problemas que han pasado, me surge una duda y pues estoy investigando (GF-UCOL-A6: 25-26)

Lo que más me gusta en mi carrera es que puedo desarrollarme en todos los ámbitos que quiera solamente con una especialización. Lo que me fascinan de mi carrera es el conocer, el conocerme y el conocer, porque esta carrera me ha ayudado a conocerme, a saber quién soy y qué tengo (GF-UCOL-A7: 26).

Las diferentes áreas: de investigación, psicopedagogía, de la didáctica, del currículum […] tomar todas las áreas que tiene este conocimiento. Si Pedagogía solamente enfoca en un área no vamos a tener tantas habilidades y conocimientos para compartir o formar las otras personas porque sí Pedagogía es para reflexionar y solucionar, y transformar otras personas (GF-UCOL-A8: 26).

En Pedagogía tenemos que investigar problemas y resolverlos; pero para eso es importante pasar por todas las áreas del Plan de estudios, porque para resolver un problema debes tener el conocimiento primero, o sea, la práctica, tener investigaciones y así poder diseñar algo y gestionar; gestionar me refiero a pedir apoyos para poder llevar a cabo tu proyecto. Creo que el pedagogo debe tocar todas esas cuestiones fundamentales, ya si después se quiere especializar en un área, perfecto, está a elección de cada quien, pero yo creo que sí es muy importante pasar por todas las áreas, y ninguna tiene más valor que otra (GF-UCOL-A9: 28).

El conocimiento de las diferentes áreas que en el transcurso de tu formación enriquece y te abre más puertas, siento que eso te hace mejor, si tú le pones empeño, cuando salgas de tu carrera puede ser docencia; pero si tienes otra oportunidad puedes insertarte con mayor facilidad que si exclusivamente te enfocas en una sola área (GF-UCOL-A10: 28).

Algunos estudiantes tienen preferencia por alguna área específica del Plan de estudios, otros ven como fortaleza de su formación conocer y transitar por las diferentes áreas de formación profesional del Plan (Pedagógica, Currículum y Gestión, Investigación y Apoyo, Psicopedagógica y Didáctica e Innovación), lo que les permite un mejor conocimiento de su quehacer como pedagogo y más oportunidades en el campo laboral.

Los profesores observan como debilidades en la formación del pedagogo en términos de lo que el Plan de estudios no logra proveer:

> Yo creo que la propuesta actual tendría que abrir mucho más el abanico de opciones de optativas o materias libres; digamos, que el alumno pueda hacer una elección de asignaturas más acorde a lo que el alumno esperaría desde como desarrollarse dentro de la Pedagogía, como estudiante primero y enseguida como su proyecto de vida profesional. Porque siento que sigue siendo como de formación, todavía muy abierta. Yo creo que podría, con eso, el Plan de estudios ya responder mucho a las necesidades del tiempo (E-UCOL-A: 9).

> Creo que sería importante que pudiéramos reconocer qué prácticas se están planteando y, entonces, decir: "vamos a formar pedagogos orientadores, vamos a formar pedagogos docentes en el nivel medio superior, vamos a formar pedagogos diseñadores curriculares". Entonces, vamos a formar […] pedagogos con énfasis en la administración escolar. Entonces, que la gente pudiera tener todas las prácticas; pero que pudiera ir reconociendo algunas prácticas como las más fuerte para él o ella. Ése creo que podría ser un aspecto que apoye en la más rápida conformación de su identidad como pedagogo. Pues pedagogo con énfasis, claro que esto no tendría que aparecer en el título, sino que tendría que aparecer en su actuación del estudiante que se está formando para ser pedagogo. Lo otro no nos compete, o sea, el asunto del mercado de trabajo, acaparado por el sindicato de profesores, pues lo nos impide. Y ese afán también de los estudiantes en querer ser profesores de educación básica, nos hace

> ver mal hacia fuera; porque no tendrían por qué abrir las puertas a los pedagogos para trabajar en el nivel básico (E-UCOL-B: 15-16)

> Y yo creo que este Plan de estudios que tenemos actualmente debió haber tenido o requiere que haya más áreas, no sólo optativas, sino también materias que formen parte de la tira de materias básicas, por decir algo, que tengan que ver con tecnología. Porque es una necesidad que se ve actualmente, y que si yo me pongo a ver los chicos que egresan de aquí y que no tomaron las optativas que se imparten en el área de tecnologías, pues ellos obviamente no van a salir con cero saber de tecnologías, porque tienen materia de informática; pero sí van a carecer de conocimientos que tienen que ver, muy concretamente, con lo que hace la tecnología aplicándola a la educación (E-UCOL-C: 7).

Entre las debilidades de la formación que no les provee el Plan de estudios señaladas por los profesores son: el Plan brinda una formación muy abierta, el estudiante requiere de más materias optativas para que construya su propio perfil profesional y responda mejor a las necesidades de su tiempo; falta reconocer más las prácticas que el pedagogo puede realizar durante su formación, a partir de ahí que el estudiante ponga énfasis en la que sea de su preferencia, esto le posibilita ir conformando su identidad y ya no verse como profesores de educación básica; el Plan requiere más materias básicas, no sólo optativas, sobre temas actuales, por ejemplo, la tecnología aplicada a la educación.

Por otro lado, los alumnos participantes se refieren a las debilidades de su formación en términos de lo que no les agrada del Plan de estudios:

> Lo que a mí no me gusta mucho es que no puedo profundizar en el área donde yo quiero. Vemos cinco áreas aquí, y me gustaría que fuera un poco más flexible en cuanto a que tú eligieras las áreas. Tal vez al principio sí que te dieran una idea general de lo que son todas para que tú te vayas

> guiando […]; sin embargo, tengo que cumplir con otra carga de trabajo de otras materias que no me llaman mucho la atención como Didáctica, por ejemplo, a mí no me gusta mucho elaborar cositas [material didáctico] eso es lo que no me gusta, que no sea tan flexible, que tenga que hacer algo a lo que no me voy a dedicar al final (GF-UCOL-A2: 22-24)

> Lo que no me gusta es que desde un principio no haces prácticas, deben hacerse desde el momento que entras a primer semestre, no que hasta cuarto es cuando ya te mandan a prácticas, bueno, hay materias donde vas a veces, de vez en cuando a trabajo de campo; pero yo pienso que desde un principio el estudiante ya debe ir incorporándose al lugar donde puede laborar, no esperarse hasta cuarto semestre, como son dos años los que tú vas a practicar, dices: "¡ay! fue muy poquito tiempo, casi no aprendí en el lugar de prácticas por el poco tiempo que es" (GF-UCOL-A4: 24).

> Lo que no me gusta es eso de esa división que hay entre teoría y práctica, considero que debería ser una sola línea. La división que hay, los primeros cuatro semestres teóricos, los últimos cuatro prácticos, considero que debería ser igual ir a la par, teoría y práctica, empezar a practicar uno como desde el inicio, igual también ver la investigación desde un inicio, no nada más conocer lo que es la investigación para hacer nada más la tesis en los últimos semestres. Pienso que debemos conocer cómo se investiga, qué se investiga, qué problemas existen para tener mayor tiempo para elaborar nuestro trabajo y que sea de buena calidad o que al menos dé buenos resultados (GF-UCOL-A5: 25).

> Me gustaría que las optativas no se dieran ya en los últimos semestres, sino que desde un inicio se empiecen a dar, y la práctica, a mí me gustaría que fuera combinada, teoría y práctica desde el inicio, no esperarnos a llegar hasta los últimos grados para empezar a tener un contacto con la realidad de la problemática. Eso no me gusta (GF-UCOL-A6: 25).

Para los estudiantes las debilidades del Plan de estudios que repercuten en la formación del pedagogo son: no es flexi-

ble para que el estudiante elija el área de su preferencia y profundizar en ella, los obliga a llevar áreas en las no se van a dedicar; las prácticas se realizan a partir de cuarto semestre, cuando deberían hacerse desde el inicio de la carrera para que el estudiante tenga contacto con la realidad de los problemas y pueda irse incorporando al campo laboral; la división entre teoría y práctica, cuando deben estar en todos los semestres, al igual que hacer investigación desde un inicio, no sólo para la tesis.

Los estudiantes de la carrera de pedagogía de la UCOL, observan fortalezas en su formación como pedagogos; pero también debilidades. Se identifican de manera parcial con el mandato simbólico de la Universidad, condensado en el Plan de estudios.

Campo laboral del pedagogo

El Plan de estudios G-3 de la Licenciatura en Pedagogía de la UCOL, define el perfil de egreso del pedagogo como un profesionista capaz de explicar, diseñar, desarrollar y evaluar intervenciones pedagógicas en diferentes ámbitos educativos. El perfil especifica las actividades profesionales que los egresados pueden llegar a ejecutar:

1. Diseñar proyectos de desarrollo en instituciones educativas para prevenir y atender problemas recurrentes tales como deserción, reprobación, rezago, eficiencia terminal, hábitos de estudio y desarrollo de actitudes y valores.
2. Realizar trabajo multidisciplinario enfocado al ámbito comunitario a través de programas y proyectos formativos para la comunidad en su modalidad educativa no formal, dirigida a grupos vulnerables, en situación de riesgo y en crisis de integración social, promovidos desde diferentes instancias; actuando como promotor cultural o educador de calle.
3. Promover el uso de tecnologías de la información para la enseñanza en lo referido a la educación formal; y el apro-

vechamiento de la telecomunicación para el desarrollo de la educación a distancia, en lo educativo no formal. Con lo anterior se propicia una oferta de mayor cobertura del servicio educativo.

4. Apoyar a los niveles de dirección en la toma de decisiones en el ámbito educativo, brindando asesoría pedagógica.

5. Diseñar las nuevas prácticas profesionales y fundamentarlas en su contexto; elaborando estudios de mercados profesionales para detectar las necesidades de mano de obra calificada que el desarrollo económico regional y nacional demandan, articulándolas a la propuesta educativa de nuestra Universidad, con el objetivo de fortalecer el vínculo universidad y desarrollo regional. El agente pedagógico que delimita este hacer profesional le denominamos analista de mercados profesionales.

6. Innovar el ámbito de la docencia en los niveles medio superior y superior; aunque sólo en aquellas materias de corte social-humanístico y de metodologías de la investigación.

7. Participar en la planeación y administración de instituciones educativas, con base en la conformación y consolidación de equipos de trabajo.

8. Proponer y aplicar mecanismos de evaluación educativa, para hacer posible la rendición de cuentas tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular como de las instituciones en general.

9. Aportar a la construcción de la teoría curricular, llevando a cabo tareas de diseño y evaluación de planes de estudio.

10. Diseñar, coordinar, proponer y evaluar programas de formación docente.

11. Elaborar y proponer estrategias de orientación educativa, particularmente, en los ámbitos escolar, vocacional y profesiográfica.

12. Diseñar material didáctico de corte artesanal y tecnificado, acordes al proceso enseñanza-aprendizaje (UCOL, 1998: 29-30).

En el perfil se especifican las múltiples actividades que el pedagogo puede realizar y los ámbitos de desempeño, haciendo énfasis en las actividades de diseño, planeación, administración, gestión, dirección y evaluación de proyectos, estrategias y programas, principalmente, en instituciones de educación formal; pero también el ámbito comunitario y de la educación no formal. Desde luego, lo establecido en un Plan de estudios no agota las posibilidades laborales e intereses de sus egresados.

Sobre el campo laboral, los profesores expresan:

> Colima es un estado chico. Los seguimientos de egresados arrojan datos bien interesantes. Las primeras generaciones todavía no salían, estaban en octavo, noveno semestre, y ya están trabajando en el campo, había mucha necesidad, y se fue alargando, se fue alargando. Luego, a medio año ya toda la generación estaba trabajando, y luego ya a un año. Ahorita están tardando aproximadamente dos años. Entonces, digamos que se está saturando el campo, y hay mucho egresado trabajando fuera del estado; […] La formación del pedagogo es muy amplia, y creo que en esa visión de que la Pedagogía podía abarcar todo, corremos el riesgo como de perdernos y no encontrar especificidades dentro de la Pedagogía, y al alumno se le hace más complicado encontrar esas especificidades dentro de la Pedagogía (E-UCOL-A: 8-9).

> Hay muchos egresados que están trabajando la docencia, curiosamente desde el proyecto de formación no lo planteamos que sea para educación básica, pero hay egresados en educación básica, les sigue gustando, les siguen dando espacios el sistema, se siguen colando en docencia en telesecundarias, en bachillerato; también hay como orientadores, y una fuente importante es la parte de planeación y administración educativa; hay muchos egresados; en el caso de la Universidad, como asistentes pedagógicos, coordinadores académicos. Curiosamente en esta nueva propuesta del Plan G-3 nosotros incorporamos un concepto que le llamamos agentes pedagógicos, como una forma de concretar qué es la pedagogía desde lo que hace, le llamamos así: ase-

sor pedagógico, y que ahora se desempeña en la universidad. Curiosamente la Universidad después crea esa plaza, digamos, le llama asistente pedagógico. Había otro perfil, me acuerdo, es educador de calle para toda la gente que trabaja. Hay egresados en el DIF haciendo trabajo con niños de calle, analista de medios, analista de mercados profesionales pensando en espacios alternativos no tradicionales, no escuelas donde está delimitada la parte de docencia, y pues como asistente pedagógico se está desarrollando mucho trabajo de gestión, de planeación, de administración educativa, de todo lo que tiene que ver con el currículum, elaboración, diseño, gestión; participan mucho los asistentes pedagógicos o coordinadores académicos que están en otras escuelas que no son de educación, prácticamente son los que coordinan el trabajo de restructuración curricular de las escuelas. Que en la Universidad de Colima se ha dado muchísimo en los últimos años. Son como los especialistas; entonces, ese trabajo se ha favorecido mucho (E-UCOL-A: 15-16).

Desde la parte institucional, pues la Facultad de Pedagogía se presenta como una Facultad que forma recursos humanos de calidad para poder atender necesidades educativas de la educación superior en Colima, en la región y en el país. En la educación superior porque hemos hecho énfasis en que está más enfocado a la educación media superior y superior; pero particularmente en la educación superior. El énfasis se ha venido poniendo en la asesoría pedagógica, en el trabajo más académico y de gestión y ha logrado colocar la Facultad de Pedagogía a una cantidad importante de egresados en diferentes escuelas y facultades de la Universidad y universidades privadas en la región. Algo que ha venido, digamos, disminuyendo en el interés, es la docencia, el interés de la institución, o sea, como que hay un poco campaña para decir: "no somos profesores, no somos profesores". La gente sigue empleándose como profesores; pero, digamos, que el proyecto, el énfasis está puesto más hacía la formación de profesionales que se ubiquen en la gestión, la situación del apoyo a las direcciones, a las coordinaciones, académicas, etcétera. En lo personal, creo que la Facultad de Pedagogía se está convirtiendo en una dependen-

> cia líder en la formación de recursos humanos, y a eso hay que sumarle que ahora ofrece programas de posgrado que le hacen visible; tenemos tres programas de posgrado, dos maestrías y un doctorado (E-UCOL-B: 8).

> El asunto del mercado de trabajo está acaparado por el sindicato de profesores, nos impide. Y ese afán también de los estudiantes en querer ser profesores de educación básica, nos hace ver mal hacia fuera porque no tendrían por qué abrir las puertas a los pedagogos para trabajar en el nivel básico. No tendrían por qué, porque no tenemos la formación, y porque hay una institución que forma para tal efecto. Sin embargo, las presiones y el tipo de comunidad en que vivimos tan cercanos unos de otros, el ambiente, la ciudad tan bonita, etcétera, hace que la gente no se quiera ir. Entonces empieza a haber una aglomeración de pedagogos, que es posible que tuvieran éxito en otros contextos en el país, y no, no se quieren ir, y creo que no se van a ir porque Colima es muy agradable para estar, para vivir (E-UCOL-B: 14-15).

> Los jóvenes trabajan tanto a nivel de primaria y secundaria, como bachillerato; y obviamente también se vinculan con alguna dependencia de aquí de la universidad: en los bachilleratos, en los centros o en las direcciones de educación vocacional. O sea, ellos pueden elegir adónde ir, y esa parte creo que la tenemos muy bien desarrollada y es una fortaleza que tiene este Plan de estudios: la práctica o el vínculo que tenemos hacia la sociedad y, sobre todo, la práctica que hacen los chavos fuera del salón de clase (E-UCOL-C: 9).

De acuerdo con los estudios de seguimientos de egresados de la UCOL, éstos se tardan, aproximadamente, dos años en incorporarse al campo de trabajo, ya que el campo está saturado; dado que la formación del pedagogo es muy amplia se corre el riesgo de que no encuentre especificidades; muchos egresados están trabajando como docentes en educación básica, aunque el Plan lo contempla, es un ámbito que a los estudiantes les gusta; algunos egresados se desempeñan como orientadores, una parte fuerte del cam-

po laboral del pedagogo es la planeación y administración educativa, muchos se desempeñan de manera importante como asistentes pedagógicos o coordinadores académicos en escuelas y facultades de la UCOL y universidades privadas, haciendo gestión, planeación, administración y restructuración curricular; se reconoce que la formación del pedagogo se dirige, principalmente, a la educación media superior, sobre todo, a la educación superior; se reconoce que el campo de trabajo está acaparado por el sindicato de maestros de nivel básico, a su vez, se reconoce que el pedagogo no tienen la formación para ejercer en ese nivel; desde la Facultad se ha insistido a los estudiantes que al pedagogo no se le forma para ser profesor de educación básica, sino profesionales que se ubiquen en la gestión educativa; se reconoce que hay factores como las presión social, la comunidad (Colima), el ambiente, la ciudad, que hace que los egresados no intenten ir a laborar a otros contextos en donde, tal vez, tuvieran éxito.

Sobre el campo laboral y sus expectativas de trabajo, lo estudiantes comentan:

> Yo soy impresor y fotomecánico […] en la Universidad de Colima. Una vez que ya tienes lo más difícil que vemos hasta ahorita, es obtener una plaza. Ya teniendo esta plaza en un medio que es más necesario, o sea, que me necesitan más como fotomecánico que como investigador o docente; entonces, lo que voy a hacer terminando esta carrera es seguir con ese oficio e ingresar a una maestría (GF-UCOL-A1: 38).

> Saliendo de la carrera quiero hacer una maestría en nivel superior, y hacer una especialidad en historia, en español, porque me gusta mucho la historia, me ha gustado el español también, y en nivel superior porque me parece que ahí es donde puedo sacar más provecho de mis habilidades y también de las del joven (GF-UCOL-A2: 38-39).

> Terminando la carrera pienso entrar a una primaria en un Instituto privado, tiene preescolar, primaria y secundaria y

está pensado para las ramas de universidad. Quiero trabajar ahí primero para darme cuenta cómo están haciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellos llevan un sistema de principios y valores basados en la Biblia. Pienso estar ahí nada más un año. Y luego pienso estudiar una Maestría de Educación Cristiana. Pero es Maestría de Educación Cristiana, es para darme cuenta cómo es la enseñanza-aprendizaje en esa área, cómo ellos lo ven, cuál es una visión cristocéntrica. Mi proyecto es poner una escuela y formar a los niños de acuerdo a esa filosofía (GF-UCOL-A3: 39).

Me gustaría trabajar en docencia en primaria, en orientación vocacional comunitaria de medio superior, entré ahorita a un bachillerato a realizar prácticas y me llamaron mucho la atención. También he trabajado con proyectos, dos proyectos en primaria de apoyo a tareas (GF-UCOL-A5: 40).

Saliendo quiero estudiar la maestría y trabajar al mismo tiempo, ahorita estoy trabajando de auxiliar educativa en un albergue […] yo considero siempre mezclar la práctica con la teoría. Tenemos un proyecto para poner mi propia escuela, se puede decir, organizarme con otras pedagogas. Si no hago algo de eso, quedarme en alguna secretaría de proyectos educativos o desarrollo educativo. La última opción sería poner mi propia escuela porque yo considero antes pasar por todos los trabajos para poder aprender más y así poder tener una mejor orientación y gestión (GF-UCOL-A6: 40).

Tengo muchos caminos que quiero y espero recorrer. Igual, Maestría en Educación Media Superior en el área de Historia. También ganas de seguir en esto del INEA porque es una acción noble educar a los adultos porque ellos también tienen derecho a recibir educación y quiero, a ver si puedo, desde mis prácticas pedagógicas, mi servicio social y mis prácticas profesionales, hacer buen desempeño y así me puedo quedar trabajando ahí, o si no, también me gustaría hacer una Maestría en Educación Física para dar clases (GF-UCOL-A7: 41).

> Yo quiero dar clases en nivel básico. También me interesa mucho el programa de Sedesol [Secretaría de Desarrollo Social de México] porque ahí puedes elaborar proyectos, puedes asesorar, me llama la atención hacer mis prácticas en Sedesol o en la SEP para no estar en los mismos lugares. […] Me gusta trabajar con niños en nivel básico, en especial como de primero o segundo (GF-UCOL-A8: 41).

Los estudiantes tienen diferentes intereses laborales, unos como docentes en el nivel básico, otros como orientadores en el nivel medio superior; algunos crearán su propia escuela y adquirirán experiencia para desarrollar una mejor gestión; otros más se incorporarán a alguna secretaría o dependencia de gobierno para realizar proyectos (SEP, Sedesol, INEA o DIF); por último, otros estudiarán alguna maestría en (Español, Historia o Educación Física).

Las expectativas laborales de los estudiantes (orientación, gestión, docencia) son acordes con los campos de desarrollo profesional que enuncia el Plan de estudios. Los alumnos fueron interpelados exitosamente por el Plan; no obstante, la huella de la tradición normalista sigue presente en el imaginario de aquellos; en algunos testimonios prevalece el deseo de ser profesor de primaria, actividad para la que no se forma según lo estipulado en el Plan de estudios, lo que ya habían anticipado los profesores entrevistados.

El campo laboral del pedagogo no está determinado en última instancia por el Plan de estudios, tanto éste como los sujetos (con sus historias, anhelos, formaciones y deseos), y las oportunidades del campo de trabajo, condicionan que el pedagogo se incorpore en cierto espacio laboral.

Formar pedagogos universitarios: importancia y retos

A más de treinta años de la creación de la Facultad de Pedagogía de la UCOL, en este apartado se analiza, desde la perspectiva de los profesores, la importancia y los retos de formar pedagogos en México:

En los últimos años con la incorporación de esta nueva modalidad de organizar el trabajo académico de las universidades, de plantearse misiones, visiones y proyectos de desarrollo académico, obligó a que desde la práctica se reorientara en esa dirección la propuesta de formación de los pedagogos […] ahora la visión del futuro profesional de la Pedagogía, de los pedagogos aquí, es la de un profesional que incursiona en el campo de las tecnologías para la educación, con visión un poco más abierta hacia afuera, de internacionalización, de intercambio, […] de la movilidad y del intercambio de los estudiantes para ir a calibrar, digamos, la formación en otras universidades. La idea del proyecto de formación del pedagogo es como muy internacionalista, y se han estado haciendo muchos esfuerzos con que el inglés les llegue a los alumnos, porque no les gusta mucho el inglés […] Entonces la visión es como un pedagogo internacional.

[…] yo creo que sí habría que empezar a ver la formación más hacia afuera, pero mi posición personal es que más hacia lo nacional […] en el sentido de pensar qué tipo de pedagogo queremos para el entorno nacional, porque con esto de la internacionalización estamos pensando en sociedades avanzadas, con mucha tecnología, en la universidad virtual, etcétera, pero la verdad es que en el entorno nacional México tiene zonas urbanas, semiurbanas, rurales, de escaso desarrollo […] Entonces [pienso en] una propuesta de formación que pudiera atender mucho ese sector, digamos, como rezagado de México (E-UCOL-A: 7-8).

Hay un elemento de contexto histórico que es necesario considerar para poder entender a esta licenciatura en esta Facultad, y es el asunto del ISENCO [Instituto Superior de Educación Normal de Colima "Profesor Gregorio Torres Quintero"] porque el ISENCO, bueno, la Normal de Maestros de Colima fue una de las primeras normales que se creó en México,[14] entiendo que a finales del siglo diecinueve […] Por mucho tiempo ha sido la institución formadora de profeso-

[14] El 4 de junio de 1840 se inició, por Decreto, el normalismo en Colima, con la nombrada Escuela Normal de Maestros de Colima, hoy Instituto Superior de Educación Normal de Colima "Profesor Gregorio Torres Quintero" (ISENCO, 2015).

res, si a eso le sumamos que la profesión de la pedagogía, que se crea en México en los cincuenta y llega a Colima en el ochenta y cinco, pues ¿cuál es la idea de profesor que se tiene en el imaginario social?, o sea, no es el pedagogo, es el profesor normalista, y con mucha razón, o sea, la Normal ha posicionado a Colima como un estado de profesores […] y si a eso le ponemos que Torres Quintero es colimense y es un profesor destacado, etcétera, pues los pedagogos son invisibles, y lograr visibilidad ha sido realmente muy complicado […], o sea, nosotros somos intrusos en Colima. Entonces, yo supongo que habrá que trabajar en término de poder encontrar las instituciones y poder hacer un esfuerzo de poder saber qué hace cada una y poder complementarnos. El problema se acentúa porque el sindicato da la entrada a los profesores de la Normal e impide la entrada a los pedagogos que quieren ser profesores (E-UCOL-B:14-15).

Hay varios retos que debemos lograr. La Universidad de Colima, en este tiempo, está proponiendo que sus planes de estudio estén diseñados bajo el enfoque de competencias. Y creo yo que uno de los retos es doble para nosotros como Facultad de Pedagogía que estamos formando pedagogos, porque el reto es que nosotros tengamos un Plan de estudios, diseñado bajo el enfoque de competencias, que tenga una visión internacional, y que contemple lo que se está haciendo, no sólo en México sino en otros países; que se pueda adaptar a nuestro ambiente local, a nuestra cercanía. Y que además de formarlos con ese enfoque, los muchachos sepan que, a partir de que ellos egresen, tendrán que estar visualizando la educación desde ese enfoque de competencias. […] Yo creo que uno de los retos más fuertes sería ése. Hay algo más que no debemos dejar de lado y que es fundamental: la cuestión de los valores. Los valores cada vez estamos diciendo que los perdemos y cada vez queremos buscarlos más. Los valores se transmiten o se dan a conocer, o se los transmiten a los estudiantes con el ejemplo que nosotros ponemos. Por más que digamos que nuestro Plan de estudios está fundado en valores y demás, si nosotros como docentes no los estamos practicando o no los estamos haciendo notar en el aula, pues tampoco ellos lo harán. Entonces, esa parte

> es fundamental. Dentro de los valores hay muchas áreas que tenemos que cuidar y que nosotros estamos tomando en cuenta para nuestro Plan de estudios que está y para el que sigue. Como son las cuestiones del cuidado del ambiente y demás. No queremos profesionistas que sean únicamente repetidores de los contenidos que ven en una o en otra materia, sino que esos contenidos que ven en las materias tengan esa vinculación con lo que es su contexto; que tomen en cuenta la parte humana de la persona para que puedan aportar y puedan ofrecer y puedan compartir lo que ellos saben; pero desde ese ambiente o desde este enfoque humanista y cuidando del medio ambiente, cuidando de los valores y logrando las competencias necesarias para que puedan ser buenos profesionistas (E-UCOL-C: 11).

Para los profesores los retos en la formación del pedagogo son: un pedagogo que incursione en las tecnologías en la educación, con una visión de internacionalización, un pedagogo para el entorno nacional que atienda las zonas rezagadas del país; dado que Colima es un estado con una fuerte tradición normalista, el pedagogo ha sido visto como un extraño, éste debe encontrar las instituciones y complementarse con los profesores normalistas para que el pedagogo sea visibilizado en la sociedad; el diseño de un Plan de estudios bajo el enfoque de competencias con una visión internacional y que los alumnos visualicen la educación desde ese enfoque; formar a los alumnos en valores, para eso los profesores deben promoverlos con el ejemplo y la práctica en el aula; que los alumnos no sean meros repetidores de contenidos, sino que los vinculen a su contexto con un enfoque humanista.

Reflexiones de cierre del capítulo

En este "Capítulo VI. La formación profesional del pedagogo en la Universidad de Colima", se hizo un recorrido histórico de las condiciones de emergencia de la carrera de Pedago-

gía de la UCOL, así como una revisión curricular de sus planes de estudio para comprender la formación profesional del pedagogo en su trayectoria histórica. De manera particular, se analizó el proyecto de formación profesional del pedagogo del Plan de estudios 1998 (G-3) de la Licenciatura en Pedagogía, tanto desde la propuesta formal de la institución como desde las percepciones y resignificaciones de los profesores y alumnos sobre esa propuesta que les fue expuesta como espacio ideológico para constituirse en sujetos de ese discurso.

La Facultad de Pedagogía de la UCOL tiene como antecedente la Escuela Superior de Ciencias de la Educación (ESCE), creada en junio de 1974 con el objetivo de formar maestros para los bachilleratos de esta Universidad. La Facultad de Pedagogía emerge por un mandato institucional, cuyo proyecto de creación se debe a dos académicos de la UNAM que llegan a la ESCE de manera contingente. La naciente Facultad, siendo la primera en la UCOL, cumpliría la necesidad de formar recursos humanos para que sirvan en la docencia, la administración y la investigación en el nivel de educación superior. Así, en 1985 se crea, por medio del Acuerdo núm. 7, la Facultad de Pedagogía.

El cambio de Plan de estudios en la Facultad de Pedagogía de la UCOL se da en un contexto de política nacional de modernización educativa en el que la Universidad no podía quedarse al margen, de ahí que ésta emprendiera un proceso de política institucional de restructuración académico-administrativa, lo que lleva a transformar sus Escuelas Superiores en Facultades

El Plan de estudios de 1998 (G-3), como dispositivo ordenador de la formación profesional del pedagogo de la UCOL, tiene como aspectos característicos: flexibilidad, integración, equilibrio teoría-práctica, innovación y multirreferencialidad. Tanto los profesores como los estudiantes se identifican con ese dispositivo; no obstante, resignifican algunos elementos como es la práctica educativa, quienes consideran la docencia en educación básica como un campo de inserción laboral del pedagogo, mientras que el Plan de

estudios establece que serán los niveles medio superior y superior en los que podrá incursionar el pedagogo.

Se prepara un pedagogo para intervenir en la educación en sus diferentes niveles y modalidades en las áreas de la administración, gestión, creación y dirección de establecimientos educativos; en el diseño, elaboración, implementación y evaluación de planes de estudio; en la docencia para el nivel medio superior y superior. En tal sentido, ningún proyecto educativo es lineal, siempre está mediado por la resignificación y apropiación de los sujetos.

Los profesores consideran que la formación del pedagogo habrá de atender a los retos de un pedagogo que incursione en las tecnologías en la educación, con una visión de internacionalización; que el pedagogo sea visibilizado en la sociedad; el diseño de un Plan de estudios bajo el enfoque de competencias con una visión internacional; formar a los alumnos en valores; que los alumnos no sean meros repetidores de contenidos, sino que los vinculen a su contexto con un enfoque humanista.

Conclusiones: la formación profesional del pedagogo: un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones

@

> Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.
>
> Paulo Freire

Esta investigación fue realizada por la inquietud de analizar el proyecto de formación profesional propuesto en las universidades públicas de México que ofrecen la carrera en Pedagogía: UNAM, UV, UNACH y UCOL, así como las identificaciones y resignificaciones que hacen los profesores y estudiantes de ese proyecto (mandato simbólico). En tal sentido, las preguntas de investigación (*supra* "Introducción"), las herramientas teóricas del Análisis Político de Discurso y los Estudios Comparados posibilitaron construir cada uno de los capítulos.

Las presentes conclusiones se derivan del análisis realizado, en los capítulos precedentes, respecto de la formación profesional del pedagogo universitario en México. A su vez, se da respuesta a la tercera pregunta de investigación señalada en la "Introducción" de este libro: ¿cuáles son las semejanzas y distinciones entre los proyectos de formación

profesional del pedagogo de las universidades públicas de México y la manera en que son resignificados por los sujetos?

Dar cuenta del momento de constitución de una profesión, la del pedagogo, implicó describir la dinámica institucional, histórica y discursiva que se vivió en cada una de las universidades en estudio, en las cuales los proyectos y agentes (fundadores, directivos, profesores, alumnos, *inter alia*) fueron imprimiendo su huella según el momento histórico de la época en una relación de fuerzas políticas, intelectuales e institucionales, estas condiciones de emergencia posibilitaron y configuraron lo que sería, en cada caso, la carrera de pedagogía en la UNAM, UV, UNACH y UCOL.

Las condiciones de producción sociohistóricas e institucionales en las que emerge cada una de las carreras de Pedagogía son distintas. Así, por ejemplo, los antecedentes fundacionales también son diferentes: el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se crea en 1955, el cual tiene sus antecedentes en la Escuela Nacional de Altos Estudios. Su fundador es Francisco Larroyo. El Colegio inicia ofertando la Maestría en Pedagogía; en 1957 se reestructura su plan de estudios incorporando nuevas materias y, finalmente, en 1959 ofrece la Licenciatura en Pedagogía.

En 1954 se instituye la Facultad de Pedagogía de la UV, teniendo como antecedente el "Curso de especialización para profesores de educación secundaria". Su fundador es Manuel C. Tello. La Facultad inicia formando profesores de enseñanza secundaria y otorgaba el grado de Maestría; en 1958 se inicia con un nuevo Plan de estudios la formación de licenciados en Pedagogía.

La Licenciatura de Pedagogía de la UNACH se decreta en 1976 e inicia funciones en 1977, comparte Plan de estudios basado en un tronco común con la Licenciatura en Letras Modernas; su antecedente es el Departamento de Lenguas y Artes, posteriormente Departamento de Humanidades. No se identifican nombres de fundadores. A partir de 1982

la carrera se desarrolla como carrera autónoma, con un plan de estudios independiente, perteneciente al Área de Humanidades, antes Departamento.

La Facultad de Pedagogía de la UCOL se crea el 13 de febrero de 1985, teniendo como antecedente la Escuela Superior de Ciencias de la Educación. Sus fundadores fueron Eliézer de los Santos y Sara Lourdes Cruz Iturribarria. La Facultad de Pedagogía inicia ofertando las carreras de licenciado en Ciencias de la Educación y licenciado en Psicología Educativa. En 1988 se crea la carrera de Pedagogía, la cual tuvo su primer Plan de estudios (G-1) en 1989 y su segundo Plan (G-3) en 1992.

La carrera de Pedagogía en la UNAM y UV procede de la ideas e inquietudes pedagógicas de sus fundadores, quienes concebían una pedagogía universitaria diferente a la pedagogía que se ofrecía en las escuelas normales; para los fundadores de la carrera el pedagogo realizaría tareas superiores a la enseñanza como dirección y organización de escuelas, asesoría pedagógica, formación de maestros e investigaciones. Las dos primeras carreras de Pedagogía en México (UNAM y UV) nacen hermanadas con la convicción de sus fundadores de formar un nuevo tipo de profesional: el pedagogo universitario.

La creación de la carrera de Pedagogía en la UNAC y UCOL estaba orientada más por una condición institucional (política educativa regional o nacional) que por un ideal de los fundadores. Su objetivo no estaba dirigido a formar profesores de educación primaria, para eso estaban las escuelas normales, sino profesores de nivel medio y superior; sin embargo, los alumnos se visualizaban, principalmente, como profesores de primaria.

En la formación del pedagogo en estas universidades está presente la impronta de la tradición normalista en los primeros planes de estudio; pero también en el imaginario social de los estudiantes. Aunque se trata de establecer una relación diferencial entre el pedagogo y profesor normalista

Las inscripciones de estas tensiones por fijar "el sentido" y "especificidad" de la profesión pueden observarse en diversos rubros de la discursividad institucional. No obstante, las resignificaciones que los directivos, profesores y alumnos hacen del plan de estudios son diferentes, es decir, no hay una apropiación lineal de lo establecido en un plan de estudios. Las resignificaciones están mediadas por el contexto histórico de cada institución universitaria, por la historia y cultura particular de cada sujeto y por la forma particular de concebir a la pedagogía y el quehacer del pedagogo.

Cuadro 3. Creación de una profesión: la carrera de Pedagogía

Institución	***UNAM***	***UV***	***UNACH***	***UCOL***
Creación	1955	1954	1977	1989
Fundadores	Francisco Larroyo	Manuel C. Tello	No recae en una persona, sino en un grupo	Eliézer de los Santos Sara Lourdes Cruz
Grado	Maestría en Pedagogía	Maestría en Educación	Licenciatura en Pedagogía	Licenciatura en Pedagogía
Titulo	Maestro en Pedagogía	Profesor en Educación Secundaria	Licenciado en Pedagogía	Licenciado en Pedagogía
Duración	2 semestres por materia (obligatorias) más el tiempo, no mencionado, para cursar las optativas	3 años	8 semestres (42 materias con un total de 355 créditos)	9 semestres (72 asignaturas con un total de 373 créditos)
Organización curricular	Materias obligatorias y optativas	Seminarios y conferencias	Materias obligatorias	Materias obligatorias

Cuadro 3. ***Continuación***

Institución	*UNAM*	*UV*	*UNACH*	*UCOL*
Objetivo	Formar maestros para dar clases en preparatorias	Formar profesores de segunda enseñanza	Preparar para, investigar, diseñar, planear y enseñar (docencia).	Formar para ser profesores del nivel superior, con arraigo en el estado, para que sirvieran en la docencia, la administración y la investigación
Concepción del pedagogo	Un pedagogo universitario con énfasis en lo filosófico, biológico y sociológico de la educación	Un pedagogo universitario con énfasis en las humanidades y otras ciencias (matemáticas, biología, psicología, *inter alia*)	Un pedagogo como investigador, planeador y diseñador educativo y docente en cualquier nivel educativo	Un pedagogo preparado en el nivel de educación superior y posgrado, para cubrir las necesidades de docencia, administración e investigación educativa de la UCOL

Fuente: elaboración propia.

Los objetivos de formación profesional y los grados académicos otorgados con los que se inician las carreras de pedagogía en cada una de estas universidades han sido distintos. El grado que obtenían los estudiantes de la UV en 1954 era el de Maestría y el título de Maestro en Educación Secundaria. En la UNAM el objetivo de formación en el Plan de 1955 estaba enfocado a la capacitación de profesionales en Pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar inves-

tigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones; el primer Plan de estudios del Colegio de Pedagogía otorgaba el grado de Maestría y el título de maestro en Pedagogía. En el caso de la UNACH, la orientación de su primer Plan de estudios de 1977 se centró, fundamentalmente, en proporcionar una formación para cuatro salidas especializadas, entre las que figuraba la de Pedagogía, la cual dirigía la formación profesional hacia la enseñanza y las actividades de planeación educativa (Pacheco, 1997); el grado otorgado era el de Licenciatura y el título de licenciado en Pedagogía. La formación que pretendía la UCOL, en 1985, consistía formar docentes para el nivel educativo medio superior y recursos humanos para el nivel de educación superior y posgrado en actividades de asistencia pedagógica; el grado otorgado era el de Licenciatura y el título de licenciado en Pedagogía (Rodríguez, 2008).

Aunque sea distinto el momento histórico en el que emerge y se institucionaliza la carrera de pedagogía en estas universidades, es semejante el propósito de crear una carrera en Pedagogía para formar profesionales que se ocuparan de diversos aspectos de la educación, desde los procesos de administración, planeación y organización escolar, hasta la orientación educativa y la investigación. En los casos de las cuatro universidades referidas, la tentativa de las carreras de Pedagogía apuntaba hacia la optimización y mejora de los procesos educativos.

Los objetivos de formación actual para el pedagogo están dirigidos a formar profesionales con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la pedagogía y la educación; con el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesario para interpretar correctamente el devenir educativo (UNAM), capaces de intervenir en los distintos ámbitos de la realidad educativa con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora, asumiendo un compromiso social (UV).

Tanto en la UNACH como en la UCOL se continúa con el interés de crear una identidad profesional propia del peda-

gogo (a diferencia de la UV y de la UNAM) que lo distinga de otros profesionales de la educación como son los normalistas. Esta necesidad se sustenta en que son carreras relativamente jóvenes en sus estados, en los que la tradición normalista no ha posibilitado del todo que los pedagogos puedan distinguir su campo específico de acción. Por ejemplo, en el caso de la UCOL, tanto en el Plan de estudios como los directivos y profesores, tienen muy en claro que el pedagogo no es un profesor de primaria o de nivel básico; no obstante, muchos alumnos continúan con la idea de ser profesores de primaria. Para el caso de Chiapas, en el Plan de estudios se especifica claramente los objetivos y perfil de pedagogo que no es para laborar en educación primaria; sin embargo, los profesores y alumnos consideran que el pedagogo puede-debe desempeñarse como profesor en ese nivel educativo, este sentir se debe a que desde los inicios de esta carrera los egresados concursaban y ganaban una plaza de profesores para nivel básico.

La identidad profesional del pedagogo, como la de cualquier otro profesional o como la de cualquier otro sujeto, es *relacional* (*e.g.*, con los planteamientos teóricos o con el campo de acción laboral de otras profesiones como el de la normal, psicología, sociología, etcétera). Es cambiante, diferencial, fracturada, en el sentido de que éstas nunca operan como fijaciones o totalidades perpetuas porque son construidas y reconstruidas en los diferentes espacios sociales del sujeto; es decir, se conforma desde diversas posiciones y los sentidos de la profesión circulan y se desplazan a través de ellas y, eventualmente, se condensan representando esta diversidad en una posición (por ejemplo, la del docente). En las universidades estudiadas se reitera esta condición más allá de que los modelos curriculares intenten fijarla en ciertas áreas. Conviene señalar que el proceso de construcción identitaria, o proceso identificatorio, involucra una compleja elaboración simbólica e imaginaria [y fantasmática] (Fuentes, 2005).

Las universidades estudiadas se proponen formar, con diferentes matices, a un pedagogo como agente pedagógico. Se piensa en un pedagogo humanista con sentido social (UNAM, UCOL), formado para la intervención (UCOL, UV, UNAM), con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora (UV, UNACH, UCOL), desde una práctica científica y creativa (UNACH) y con una visión regional (UNACH), nacional (UNACH, UCOL) e internacional (UCOL). La pedagogía interviene discursiva y argumentativamente al configurar ideales educativos y proyectos particulares.

No en todos los planes de estudio se enuncia el enfoque de formación desde el que se pretenda formar al pedagogo, en la UV y UNACH se asume el constructivismo. Las últimas reformas educativas se han impulsado con esta perspectiva teórica, no sólo en México, sino también en otras latitudes. Por lo tanto, los organismos internacionales y las instituciones educativas nacionales empezaron a replantearse los modelos educativos con los que se venía operando hasta entonces, considerados desfasados de la realidad y pedagógicamente superados para responder a los desafíos del nuevo orden mundial, cuya dinámica histórica dio lugar al nacimiento de las llamadas sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Todo esto llevó a asumir un nuevo *orden del discurso* en el campo de la educación, es decir, dio lugar a nuevas *prácticas discursivas*.[1]

Las instituciones educativas han ido incorporando estos discursos a su propio discurso. Parece ser que la lógica consiste en estar actualizado y en sintonía con las teorías, recomendaciones y políticas educativas predominantes que circulan y se difunden en el medio educativo, para ser valoradas y apropiadas con distintos marcos interpretativos, con distintas estrategias y en distintos tiempos por las institu-

[1] Para Foucault, "las prácticas discursivas no son pura y simplemente unos modos de fabricación de discursos. Toman cuerpo en unos conjuntos técnicos, en unas instituciones, en unos esquemas de comportamiento, en unos tipos de trasmisión y de difusión, en unas formas pedagógicas que a la vez les imponen y las mantienen" (Foucault, 1989, *apud* Minello Martini, 1999: 163).

ciones educativas y la comunidad académica. Desde luego, este proceso relativamente constante de actualización teórica implica que las instituciones y los actores educativos entren en un proceso relativamente constante y complejo de redefinición o rediseño de sus modelos, prácticas y formas de concebir la educación. La complejidad de estos procesos de actualización y redefinición está dada por el contexto en el que se generan, en el cual dichos procesos adquieren su propia singularidad, y en esa singularidad deben ser comprendidos. La característica de estos tiempos parece ser la "renovación constante" de las prácticas y configuraciones discursivas, a la que están llamadas las instituciones educativas y sus actores. La asimilación de un "nuevo lenguaje pedagógico" redefine las formas de pensar, sentir y hacer tanto de las instituciones como de los actores, es decir, reconfigura las identidades institucionales y las de los sujetos [docentes, estudiantes, directivos] (Chacón, 2013).

La inscripción de la tensión fundacional en la formación del pedagogo, a saber, tradición normalista y tradición profesional universitaria, deja también su huella en el campo laboral de aquél.

La procedencia de la pedagogía universitaria es normalista, y en la universidad se entrecruza. La UNAM, en los años cincuenta, se "desprende" teóricamente del normalismo al señalar que la Pedagogía será una profesión "distinta" del normalismo. En la UV también hacen esta distinción al señalar que "ofertarán estudios superiores a los ofrecidos por la escuela normal". Sin embargo, prevalecen huellas de esa disputa, de esa procedencia. Permanece, tanto en el imaginario de estudiantes como en el de profesores de la carrera, un entrecruzamiento, una sobredeterminación, reenvíos simbólicos entre el normalismo y lo universitario.

Con base en los planes de estudio, las opciones del campo laboral del pedagogo son tan diversas que puede emplearse casi en "cualquier cosa" del ámbito educativo: docente, administrador escolar, orientador, investigador, evaluador institucional, diseñador curricular, capacitador de recursos

humanos, formación docente, desarrollando trabajo comunitario, *inter alia*. La amplitud del campo laboral del pedagogo fue entendida por algunos (UCOL) como una dificultad de definir "claramente" el quehacer profesional del pedagogo. No obstante, este profesional se ha caracterizado por su intervención en diversos niveles y modalidades educativas.

Los profesores de la carrera de Pedagogía advierten que el campo laboral está en crisis, es un campo saturado y competido. Los pedagogos compiten con otras profesionales como psicólogos, sociólogos, ingenieros y normalistas, no sólo en forma espontánea, sino también de manera política (acuerdos sindicales, funcionarios de gobierno, *inter alia*). De ahí que sea importante definir con claridad las prácticas o quehaceres del pedagogo en el Plan de estudios, así como hacer estudios de seguimiento de egresados para ubicar en qué están laborando.

La carrera de Pedagogía ha experimentado cambios en sus propuestas de formación profesional; pero también se han iterado otros elementos. Los objetivos de formación profesional de estas carreras han transitado de la formación docente hasta la formación de tecnólogos educativos, de la formación de profesores de educación media a la formación para la intervención pedagógica y a la formación para la investigación. Estos tránsitos responden a una particular dinámica histórica y social de la disciplina y la profesión.

Formar pedagogos universitarios en México es primordial en tanto que el pedagogo un profesional que interviene no sólo en lo escolar-formal, sino en el campo educativo en general, el cual se redefine constantemente y en el que también participan profesionales de otras disciplinas. De acuerdo con Buenfil (2011), las prácticas educativas carecen de una esencia en su tema, espacio y tiempo de ocurrencia, agentes que intervienen, y contenidos que movilizan, muchas pueden ser consideradas situaciones educativas *de facto*, que no han sido diseñadas *ex profeso* para tal función, que permiten aprendizajes que no habían sido planeados y mucho menos diseñados. En este sentido, pensar la forma-

ción del pedagogo en su práctica profesional también abre un campo de indagación prometedor.

Una investigación nunca termina, sólo aporta algo más para que otras continúen el trabajo.

Anexo 1.
Guía de entrevista para profesores

@

Datos de clasificación y ubicación

Formación profesional del entrevistado
Año de ingreso como docente a la Facultad o carrera de Pedagogía
Fecha de realización de la entrevista
Clasificación

I. ¿Cuáles han sido las condiciones de emergencia, inscripción y circulación de la formación profesional en las carreras de pedagogía?

Momento fundacional (emergencia e inscripción)

¿En qué año se funda la carrera de Pedagogía en su institución y cuáles son los motivos que originaron su fundación?

¿Conoció el primer Plan de estudios?
¿Cuáles eran los objetivos de formación profesional?
¿Qué grado y título se otorgaba?
¿Qué tiempo duró el primer Plan de estudios?
¿Por qué o ante qué necesidades y condiciones se cambió el primer Plan de estudios?
¿Qué tipo de pedagogo proponía el segundo Plan?
¿Qué grado y título se otorgaba?

II. ¿Cuál es el proyecto de formación profesional del pedagogo en las universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UCOL) y cómo se resignifica -por los profesores- al interior de cada institución?

Actualidad

Actualmente, ¿cuál es el proyecto de formación profesional para los estudiantes de pedagogía en su universidad?
¿Desde qué año funciona este Plan?
¿Cómo está constituido el Plan de estudios que rigen actualmente la carrera de Pedagogía en su universidad?
Usted, ¿en qué área de formación profesional da clase?
Como profesor, ¿cómo vive este Plan de estudios (lo acepta, lo rechaza)?
¿Si pudiera cambiar algún elemento del proyecto de formación profesional para los pedagogos, qué cambiaría y, por qué considera importante ese cambio?
Desde su percepción, ¿cómo viven los estudiantes este Plan (aceptación, rechazo), ¿cuáles son sus reacciones?
¿Qué temáticas abordan los jóvenes en el seminario de elaboración de tesis?
¿Cuál es el vínculo que se establece con la comunidad?
¿Cuál cree que sería la mejor manera de formar pedagogos en su universidad y en país?

Para usted, ¿cuáles son los retos en la formación actual del pedagogo?
Para usted, ¿cuáles serían los elementos más relevantes del proyecto de formación profesional inicial y el actual?

Anexo 2.
Guía de temas para el grupo focal

@

Datos de clasificación y ubicación de las entrevistas

Semestre que están cursando los alumnos
Fecha de realización
Clasificación

Objetivo: conocer ¿cómo se resignifica los alumnos el proyecto de formación profesional del pedagogo en las universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UCOL)?

Temática 1. Sobre su ingreso a la carrera

¿Por qué decidiste estudiar pedagogía?

Temática 2. Sus experiencias (resignificación) en la Facultad

Viajes de estudios
Asistencia a congresos
Relación con compañeros. Había grupos: pachangas; intelectuales, *inter alia*.

Temática 3. Sobre el Plan de estudios

¿Qué es lo que más y menos te gusta de tu carrera y por qué?
¿Qué temáticas estás abordando en el seminario de elaboración de tesis y por qué?
¿Cuál es el tipo de vínculo que estableces con la comunidad?

Temática 4. Expectativas laborales

Una vez egresado, ¿dónde crees que incursionarías a laborar y por qué?

BIBLIOGRAFÍA

ABELLÁN, Joaquín. (2008). "La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt". En Faustino Oncina (coord.). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid-Dykinson, 273-296.

ADORNO, Theodor. (1973). *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid: Taurus.

ALTHUSSER, Louis. (1986). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Siglo XXI.

ÁLVAREZ, Germán. (2003). *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

ÁLVAREZ-GAYOU, Juan Luis. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

ANZALDÚA, Raúl Enrique. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-X.

ANZALDÚA, Raúl Enrique. (2009, septiembre). "La formación: una mirada desde el sujeto". *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.

ARCE, Francisco. (1982). *Historia de las profesiones en México*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP); El Colegio de México.

ARISTÓLES. (1995). *Física*. Madrid: Gredos.

ANUIES. (2007). *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA)*. México: ANUIES; SEP.

ÁVALOS, María Dolores. (2008). "El concepto de imaginario como horizonte de inteligibilidad en la formación identitaria de los profesores de educación primaria". En Laura Echavarría y Ofelia Cruz (coords.). *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México: Juan Pablos; PAPDI, pp. 175-187.

ÁVALOS, María Dolores. (2014). *Las maestrías para profesores de educación básica en el Distrito Federal procesos de resignificación y formación identitaria*. [Tesis doctoral, DIE; Cinvestav; IPN]. México.

BACHELARD, Gaston. (1974). *El nuevo espíritu científico*. México: Siglo XXI.

BARAJAS, Guadalupe. (2004). "El médico homeópata y su inserción en el mercado laboral". En Ángeles Valle (coord.). *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*. México: CESU; UNAM.

BARRÓN, Concepción; y Gómez, José. (2004). "Las nuevas profesiones en las instituciones de educación superior". En Ángeles Valle (coord.). *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*. México: CESU; UNAM

BARRÓN, Concepción. (2000). *Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana*. [Tesis doctoral, UNAM]. México.

BARRÓN, Concepción; e Ysunza, Marisa. (2003). "Currículum y formación profesional". En A. Díaz-Barriga (coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE; SEP; CESU, vol. 5, 125-164.

BARRÓN, Concepción; Rojas, Ileana; y Sandoval, Rosa. (1996). "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización". *Perfiles Educativos*, 71: 65-74.

BELLO, Juan; Muñoz, Iliana; y Reyes, Mario. (2003). "Un acercamiento histórico al posgrado en México". *Revista Xictli*. Recuperado de http://www.unidad094.upn.mx/revista/50/juan.htm

BELTRÁN, Jenny. (2005). "El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana". *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/meif.htm (15.10.2019).

BELTRÁN, Manuel. (1990). "Cinco vías de acceso a la realidad social". En M. García, J. Ibáñez, y F. Alvira, *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

BRISEÑO CERDA, Juan Manuel; y Velasco Murguía, Manuel. (2006). "La Escuela Dental del estado de Colima". *Revista ADM*, LXIII (4): 156-159.

BRUGGER. Walter. (2000). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.

BUENFIL, Rosa Nidia. (1990). *Discurso y educación*. (Documento DIE 26). México: DIE; Cinvestav; IPN.

BUENFIL, Rosa Nidia. (1993). "Análisis de discurso y educación". (Documento DIE 26). México: DIE; Cinvestav.

BUENFIL, Rosa Nidia. (1994). *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE; Cinvestav; Conacyt.

BUENFIL, Rosa Nidia. (2000). "Globalization, education and discourse political analysis. Ambiguity and accountability in re-

search". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(1), 1-24.

BUENFIL, Rosa Nidia. (2008). "La categoría intermedia". En Ofelia Cruz y Laura Echavarría (coords.). *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. México: Juan Pablos, Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.

BUENFIL, Rosa Nidia. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Saarbrucken, Alemania: Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG.

BUENFIL, Rosa Nidia. (2013, octubre). "Ver las huellas y el horizonte desde el Análisis Político de Discurso", *VIII Encuentro de Análisis Político de Discurso*. México.

BUENFIL, Rosa Nidia. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Argentina: Clacso.

BUENFIL, Rosa Nidia; y Navarrete, Zaira (coords.). (2011). *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*. México: Plaza y Valdés; Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.

BUENFIL, Rosa Nidia y Navarrete, Zaira. (2018). "Preámbulo. Ernesto Laclau: un intelectual posmarxista (1935-2014)". En R. N. Buenfil y Z. Navarrete (coords.). *Ernesto Laclau: apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. México: Plaza y Valdés; Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.

BURKE, Peter. (1997). *Historia y teoría social*. México: Instituto Mora.

CABALLERO, Ángela; Manso, Jesús; Matarranz, María; y Valle, Javier M. (2016). "Investigación en Educación Comparada: pistas

para investigadores noveles". *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. 7 (9), 39-56. Recuperado el 16 de septiembre de 2019 de http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf

CAMACHO, Julio Ismael. (2003). "La Universidad Autónoma de Chiapas ante el reto de las pensiones jubilatorias de los trabajadores académicos: una obligación solidaria". Recuperado el 10 de septiembre de 18 de http://www.nperci.org/SIJ%20Vol.%202%20No.%202.pdf

CARRETERO, Mario. (1996). "Constructivismo y problemas educativos: una relación compleja". *Anuario de Psicología*, 69, 183-187

CHACÓN, Jorge. (2013). "Una experiencia de innovación en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de 'Proyecto Aula' de la Universidad Veracruzana". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 735-768.

CHÁVEZ, Guadalupe. (2005). "Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León". *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 43, 52-60.

CLEAVES, Peter. (1985). *Las profesiones y el Estado: el caso de México*. México: El Colegio de México.

COLISH, Marcia L. (1997). *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition, 400-1400. The Yale Intellectual History of the West*. New Haven: Yale University Press.

COLL, César. (1981). *Psicología genética y educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

COLL, César. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (2021 [1917]). Versión electrónica actualizada al 11 de marzo de 2021. Recuperado el 09 de enero de 2021 de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

CRUZ, Ofelia Piedad. (2007). *La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006*. [Tesis doctoral, FFL; UNAM]. México.

CRUZ, Ofelia Piedad. (2005, octubre-noviembre). "La formación docente. Una mirada genealógica del concepto". *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.

DE IPOLA, Emilio. (2002). *Ideología y discurso populista*. Buenos Aires: Alianza.

DE LA MORA, Gabriel. (2005). "Prólogo". En Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

DE LOS SANTOS VALADEZ, Eliézer; y Chávez Ramírez, Alejandra. (2005, febrero). "La universidad de Colima: surgimiento y desarrollo". En *Segundo Auto-estudio de las Universidades Públicas Mexicanas*. México.

DELORS, Jaques. (1996). "Los cuatro pilares de la educación". *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana; UNESCO, 91-103.

DENYER, Monique; Furnémont, Jacques; Poulain, Roger; y Vanloubbeeck, Georges. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

DERRIDA, Jacques. (1998). *De la gramatología*. México: FCE.

DERRIDA, Jacques. (1982). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.

DEWEY, John. (1993). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). (2000). *Acuerdo 279*. 10 de julio de 2000. México: SEP.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. (1990). "Concepción pedagógica y su expresión en el plan de estudios de pedagogía". En Patricia Ducoing, y Azucena Rodríguez (comps.). *Formación de profesionales de la educación*. México: FFL; UNAM; ANUIES; UNESCO.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. (1994). *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura*. Cuadernos del CESU, 32. México: CESU; UNAM.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas; ANUIES.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. (1997). "La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño". En Teresa Pacheco y Ángel Díaz (coords.). *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU; UNAM; Miguel Ángel Porrúa, 65-108.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. (2005). "Las profesiones ante los nuevos retos. Globalización, flexibilidad y competencias". En Teresa Pacheco y Ángel Díaz (coords.). *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. Barcelona-México: Pomares, 73-93.

DÍAZ-BARRIGA, Frida. (1993). "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular. Hacia una propuesta integral". *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*, núm. 21, 19-39.

DILTHEY, Wilhelm. (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

DOGAN, Matei; y Robert Pahre. (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México: Grijalbo.

DUCOING, Patricia. (1990). *La pedagogía en la Universidad de México* (2 tt.). México: CESU; UNAM.

DUCOING, Patricia. (2005). "Capítulo 1. En torno a las nociones de formación". En P. Ducoing (coord.). *II. Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE; IPN, 73-170.

DUCOING, Patricia. (2013). "Capítulo 1. Nociones de Formación" en Ducoing, P. y Bertha Fortoul (coords.). *I. Procesos de formación*. México: COMIE; ANUIES, 47-106.

DUCOING, Patricia. (coord.). (1997a). *Formación universitaria en educación I. Universidades del Sureste*. México: UNAM; CESU.

DUCOING, Patricia. (coord.). (1997b). *Formación universitaria en educación II. Universidades del Centro*. México: UNAM; CESU.

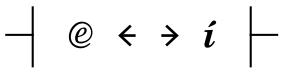
DUCOING, Patricia; y Rodríguez, Azucena (comp.). (1990). *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM; UNESCO; ANUIES.

DURKHEIM, Émile. (1987). *El suicidio*. México: Premiá.

DURKHEIM, Emile. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: FCE.

EZCURDIA, José. (2008). "Prólogo". En *Configuraciones formativas III. Autonomía y formación*. México: Universidad de Guanajuato; IIEDUG; Cuerpo Académico Configuraciones Formativas, 9-11.

FABRE, Michel. (2011). "Experiencia y formación: la Bildung". *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.



FERNÁNDEZ, Jorge A. (2004). "Formación y ejercicio profesional el caso de la profesión médica". En Ángeles Valle (coord.). *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*. México: CESU; UNAM.

FERRATER, José María. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Alianza.

FICHTE, Johann Gottlieb. (1975). *Exposición de la doctrina de la ciencia*. Buenos Aires: Aguilar.

FOUCAULT, Michel. (1992b). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

FOUCAULT, Michel. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.

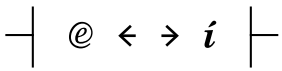
FOUCAULT, Michel. (1992a). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

FREIRE, Paulo. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

FREUD, Sigmund. (1921[1979]). "Psicología de las masas y análisis del yo". En Sigmund Freud, *Obras completas* (vol. XVIII). Buenos Aires: Amorrortu.

FUENTES, Silvia. (2005). *El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación profesional: funcionamiento ideológico y proceso identificatorio en el marco de una política pública incipiente*. México: UPN.



FUENTES, Silvia. (2018). "Del análisis de discurso al análisis político de discurso: proyecto utópico y misión instituyente". En Rosa Nidia Buenfil y Zaira Navarrete (coords.). *Ernesto Laclau: apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. México: Plaza y Valdés; PAPDI, 233-245.

FURLÁN, Alfredo. (1995). "La enseñanza de la pedagogía en las universidades. Panorama". México: Publicación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Documento de trabajo.

FURLÁN, Alfredo; y Pasillas, Miguel Ángel. (1993). "El campo pedagógico". *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*, 5. Colima, México: Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.

FURTER, Pierre. (1976). "Un nuevo sistema regional de enseñanza superior de la Universidad Autónoma de Chiapas". *Revista Universidad Autónoma de Chiapas*. Edición conmemorativa por los 35 años de su fundación, abril de 2010, 39-50.

GADAMER, Hans-Georg. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

GALAZ-FONTES, Jesús. (2006). "The National Faculty Surveys. An overview". En J. Schuster y M. Finkelstein, *The American Faculty. The Restructuring of Academic Work and careers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

GARCÍA, Rodrigo. (2006). "Formación y arqueología discursiva". En *Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto de formación*. México: Universidad de Guanajuato; Instituto de Investigaciones en Educación; Cuerpo Académico Configuraciones Formativas, 25-40.

GARIBAY PANIAGUA, Carlos. (2003). "La Facultad de Derecho se Consolida". *Gaceta Universidad de Colima*, 11, 5.

GARZÓN Y RINCÓN, Alberto; y Clemente Corzo, Julia. (2010). "Preludio universitario". *Revista Universidad Autónoma de Chiapas.* Edición conmemorativa por los 35 años de su fundación, abril de 2010: 15-24.

GOETHE, Johann Wolfgang. (2000). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid: Cátedra.

GÓMEZ, Fabiola Isabel. (2008). *Identidad profesional en alumnos de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria.* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Yucatán]. México.

GÓMEZ, Juan Guillermo. (2002). "Sobre el concepto de formación en el Wilhelm Meister de Goethe". *Revista Educación y Pedagogía*, XIV(32), 41-51.

GÓMEZ-VILLALPANDO, Armando. (2009). "Concepciones de formación". *Paideia*, 5(5), 34-39.

GÓMEZ-VILLALPANDO, Armando. (2010). *La formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación.* México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Plaza y Valdés.

GONZÁLEZ DELGADO, Micaela. (2011). *Intervención educativa*. Material de apoyo a la asignatura de Formación y Práctica Profesional. México: FES Acatlán; UNAM.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Enrique. (2001). "La universidad virreinal, una corporación". En Renate Marsiske (coord.). *La Universidad de México: recorrido histórico de la época colonial al presente.* México: UNAM; CESU, 17-20.

GONZÁLEZ, Maura V. (2002). "¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica". *Revista Cubana de Educación Superior*, XXII(1), 45-53.

GONZÁLEZ, Juliana. (1994). "De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras". En *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México: FFL; UNAM, 13-26.

GÖTTLER, Josef. (1962). *Pedagogía sistemática.* Barcelona: Herder.

GRAMSCI, Antonio. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Buenos Aires: Nueva Visión.

GRANJA, Josefina. (1998). *Formaciones conceptuales en educación.* México: Cinvestav; UIA.

GUEVARA, Rafael. (2010). *Semblanza histórica.* Universidad Veracruzana. Recuperado el 15 de noviembre de 2010 de https://www.uv.mx/universidad/historia/

HALL, Stuart. (1996). "1. Introduction: Who Needs Identity?". En S. Hall; y Paul du Gay (eds.). (1997). *Questions of Cultural Identity*. North Yorkshire, Gran Bretaña: Sage Publications, 1-17.

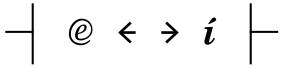
HEIDEGGER, Martin. (2004). *El ser y el tiempo.* México: FCE.

HERBART, Johann Friedrich. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas.

HERDER, Johann Gottfried. (1774 / 1974). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildug der Menschheit. Beitrag zu vielen Beiträgen des Jahrhunderts* [Riga (Livonia, Rusia), 1774].

HERDER, Johann Gottfried. (1982). "Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad. Contribución a otras muchas contribuciones del siglo". En *Obra selecta* de J. G. Herder. Madrid: Alfaguara, 273-367.

HERNÁNDEZ MILLÁN, Abelardo. (2010). "Cómo y por qué fue creada la UNACH". *Revista Universidad Autónoma de Chiapas*. Edición conmemorativa por los 35 años de su fundación, abril de 2010, 25-38.



HERNÁNDEZ REYES, Nancy Leticia. (2008). *Formación, currículum y profesión en discursos y vivencias de estudiantes universitarios. Caso: Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas*. [Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga], Málaga.

HERNÁNDEZ, Aureliano. (1986). "La Facultad de Pedagogía y su primer director, el profesor Manuel C. Tello". *Colección Pedagógica Universitaria*, 14, 109-114.

HERNÁNDEZ, Daniel. (2012). "Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso, coordinado por Rosa Nidia Buenfil Burgos y Zaira Navarrete Cazales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII(54), 953-960.

HERNÁNDEZ, Óscar Genaro. (2007). *Diseño curricular e instruccional*. México: Universidad de Santander.

HICKMAN, Hortensia. (2003). "Procesos de institucionalización, trayectorias e identidades. El caso de Psicología Experimental en la Universidad Nacional Autónoma de México (1960-1985)". Tesis doctoral, DIE; Cinvestav; IPN]. México.

HIRSCHBERGER, Johannes. (2000). *Historia de la filosofía* (2 tt.). Barcelona: Herder.

HÖRN, Klaus-Peter; y Wigger, Lothar. (1994). *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Verlag, Dautscher Studienverlag.

HOYOS, Carlos Ángel. (1994). "Las profesiones y la posibilidad universitaria". *Memorias del Congreso: Las profesiones en México*, 1. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X).

IAFRANCESCO, Giovanni Marcello. (2004). *Currículo y Plan de estudio. Estructura y planeamiento*. Bogotá: Magisterio.

INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (INEM). (1995). *Metodología para la ordenación de la Formación profesional ocupacional*. Madrid: Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INNE). (2008). *Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Mexicano*. Recuperado el 20 de octubre de 2018 de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2009_Ciclo2008-2009.pdf

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN NORMAL DE COLIMA (ISENCO). (2015). *Historia del Instituto Superior de Educación Normal de Colima "Profesor Gregorio Torres Quintero"*. Recuperado el 10 de enero de 2015 de http://www.isenco.com.mx/nuestro-instituto/historia

JUÁREZ, Octavio. (2009). *Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: Pronap*. [Tesis doctoral, DIE; Cinvestav; IPN]. México.

JULLIEN DE PARIS, Marc-Antoine. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d`un ouvrage sur l'Èducation comparée… et séries de questions sur l´education*, París.

LACAN, Jacques. (1995). "El estadio del espejo como conformador de la función del 'Yo', tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica". En Jacques Lacan, (1995). *Escritos I*. México: Siglo XXI, 86-93.

LACLAU, Ernesto; y Mouffe, Chantal. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.

LACLAU, Ernesto. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

LACLAU, Ernesto. (1994). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LACLAU, Ernesto; y Zac, Lilian. (1994). "Cuidado con el vacío: el sujeto de la política". En Ernesto Laclau, *The Making of Political Identities*. Londres: Verso.

LAPLANCHE, Jean; y Pontalis, Jean-Bertrand. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

LARROYO, Francisco. (1958). *Vida y profesión del pedagogo. A propósito de la reforma de los planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. México: FFL; UNAM.

LECHTE, John. (2000). *50 pensadores contemporáneos esenciales*. Madrid: Cátedra.

LEMAY, Eric; Pitts, Jenniffer A; y Gordon, Paul. (2000). *Heidegger para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE). (1993). (Reformada el 20 de mayo de 2014). México: SEP. Recuperado el 20 de mayo 2014 de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

LÓPEZ CUEVAS, Agustín. (1998). *Crónica de la Universidad Autónoma de Chiapas*. Dirección General de Extensión Universitaria; Universidad Autónoma de Chiapas.

LÓPEZ, Alicia Angélica. (2004). *Manual de Inducción al Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM.

LORENTE, Victoria. (2010). "Mignon y Schubert: 6 lieder sobre el poema de goethenur wer die sehnsucht kennt". *Sinfonía Virtual*, 17 s/p. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de http://www.sinfoniavirtual.com/revista/017/mignon_schubert.php

LUHMANN, Niklas. (1999). *Teoría de los sistemas sociales. II. Artículos*. Chile: Universidad Iberoamericana.

LUZURIAGA, Lorenzo. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía.* Buenos Aires: Losada.

MACHADO, Aldecio; Baade, Joel; y Da Silva, Everaldo. (2017). "Educação Comparada: Relevância Epistemológica e Operacional". *Educação em Revista.* 18(1), 41-56. Recuperado el 19 de agosto de 2018 de https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6994

MACHUCA, Adriana Elizabeth. (2008). "La identidad profesional de los sociólogos". [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. México.

MARÍN, Dora Elena. (2008). *Los estudiantes de ingeniería civil: identidad y representaciones sociales*. México: UNAM; Plaza y Valdés.

MARIÑEZ, Rosario. (2011). "La resignificación del nacionalismo en la frontera norte. El liderazgo de los profesores en el Territorio Norte de la Baja California. 1940-195". [Tesis doctoral, DIE; Cinvestav; IPN]. México.

MARSISKE, Renate. (2006). "La Universidad de México: historia y desarrollo". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8. Tunja, Colombia, 11-34.

MARTÍNEZ, Ana María del Pilar. (2001). "La enseñanza de la Pedagogía en la UNAM". *Paedagogium*, 2(7), 29- 33.

MARTÍNEZ, Ana María del Pilar. (2011). "Antecedentes e historia del Colegio de Pedagogía de la UNAM". Recuperado el 20 de noviembre de 2011 de http://pedagogia.filos.unam.mx/inicio/acerca-del-colegio/antecedentes-del-colegio/

MÉNDEZ PUGA, Ana María. (2004). "¿Cuál es el sentido de las materias optativas dentro del currículum de la Escuela de Psicología?" *Uaricha*, 3, 3-5.

MENÉNDEZ, Libertad. (1994, mayo). "El amanecer de la pedagogía en el acontecer universitario". *Festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana*, Xalapa. Ver. México. Trascripción del audio-video por Zaira Navarrete y Jorge Chacón.

MENÉNDEZ, Libertad. (1996). *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: Planes de estudios, títulos y grados 1910-1994*. [Tesis doctoral, FFL; UNAM]. México.

MENESES, Ernesto. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos; Universidad Iberoamericana.

MERTON, Robert K. (1980). *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*. Madrid: Espasa-Calpe.

MEYER, John; y Ramírez, Francisco. (2002). "La institucionalización mundial de la educación". En Jürgen Schriewer (comp.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares, pp. 91-111.

MIER GARZA, Raymundo. (2004). "Calidades y tiempos del vínculo Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social". *Tramas 21*. México: UAM-X, 123-159

MIGUEL ACO, Graciela. (1994, mayo). "Trayectoria de la Facultad de Pedagogía desde sus protagonistas. Los planes de estudio en su cotidianidad". *Festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana*. Xalapa, Ver.: Documento interno.

MORENO, Tiburcio. (2010). "Competencias en educación. Una mirada crítica". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV(44), 289-297.

NANDAYAPA, Mario. (2013). "La UNACH es unidad frente al cambio". *Diario Cuarto Poder*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: 22 de septiembre.

NAVARRETE, Zaira. (2007). *El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana.* [Tesis de Maestría, DIE; Cinvestav; IPN]. México.

NAVARRETE, Zaira. (2008). "Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIII(36), 143-171.

NAVARRETE, Zaira. (2009a). "Eclecticismo teórico en las ciencias sociales". En Reinalda Soriano y Dolores Ávalos (coords.). *Dispositivos intelectuales en la investigación social.* México: Juan Pablos; PAPDI. pp. 139-151.

NAVARRETE, Zaira. (2009b). Entrevista con Sara Lourdes Cruz Iturribarria. (Co-fundadora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima). Entrevista inédita efectuada el 21 de mayo.

NAVARRETE, Zaira. (2010). "La interpelación de una política educativa en la constitución identitaria del pedagogo". En Silvia Fuentes y Ofelia Cruz (coords.). *Identidades y política educativa*. México: UPN, pp. 39-55.

NAVARRETE, Zaira. (2011). "Las profesiones en México. Hacia una ontología no metafísica". En Rosa Nidia Buenfil y Z. Navarrete (coords.). *Discursos educativos, identidades y formación profe-*

sional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso. México: Plaza y Valdés; PAPDI, pp. 259-274.

NAVARRETE, Zaira. (2013a). "Formación e identidad". En Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.). *Procesos de formación, I*. México: ANUIES; Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), 309-364.

NAVARRETE, Zaira. (2013b). "Formación en disciplinas". En Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.). *Procesos de formación, II*. México: ANUIES; COMIE, pp. 196-236.

NAVARRETE, Zaira. (2015a). "¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XX(65), 125-143.

NAVARRETE, Zaira. (2015b). "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX". *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/3805

NAVARRETE, Zaira. (2018). "Herencia epistemológica laclauniana para el estudio de las formaciones profesionales". En Rosa Nidia Buenfil y Zaira Navarrete (coords.). *Ernesto Laclau: apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. México: Plaza y Valdés; PAPDI, 161-174.

NAVARRETE, Zaira. (2018a). *El pedagogo universitario en México: una identidad im-posible*. México: Plaza y Valdés; Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.

NAVARRETE, Zaira. (2019). "Hacia una genealogía de la formación de profesores en México". En Teresa de Sierra y Zaira Navarrete (coords.). *Políticas y prácticas educativas en perspectiva comparada*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 225-255.

NAVARRO, Marco Aurelio; y Navarrete, Zaira. (2013). "Introducción". En Marco Navarro, Aurelio y Zaira Navarrete (coords.). *Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. México: El Colegio de Tamaulipas: Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 9-25.

OLVERA, Margarita. (2007). "Sociología, cambios conceptuales y temporalidad". En G. Zabludovsky, *Sociología y cambio conceptual*. México: UAM-A; UNAM; Siglo XXI.

ORNELAS, Ana María. (2009, septiembre). "Formación humana y conflicto identitario en la diversidad cultural". *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.

PACHECO MÉNDEZ, Teresa. (1997). "Universidad Autónoma de Chiapas". En Patricia Ducoing (coord.). *Formación Universitaria en Educación I: Universidades del Sureste*. México: CESU, UNAM, pp. 309-365.

PÉREZ RIVERA, Arnulfo. (1986). *Historia de la Facultad de Pedagogía*. Xalapa, Ver. México: (Documento interno).

PÉREZ, Teresa de Jesús. (1997). *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: Configuración de un campo disciplinario*. México: CESU; UNAM.

PERKINS, David. (1997). "What is understanding?". En M. S. Wiske (ed.). *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 39-57.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. (1982). *Canto del cisne*. México: Porrúa.

PINEDA DEL VALLE, César. (1995). *UNACH, antecedentes y evolución*. México: Ediciones y Sistemas Especiales.

PODER EJECUTIVO NACIONAL. (1989). *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*. México: Poder Ejecutivo Nacional.

PRZEWORSKI, Adam; y Teune, Henry. (1982). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York.

RAMÍREZ, Beatriz. (2002). "La formación: una perspectiva psicoanalítica". En Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez (coords.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*. México: UAM-A.

RAMÍREZ, Victoria. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras y la Normal Rural Lic. Benito Juárez*. [Tesis doctoral, UAM-I]. México.

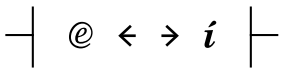
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: RAE.

REMEDI, Eduardo. (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos". En Eduardo Remedi (coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.

REMEDI, Eduardo. (2005). "Linderos. Simposio de Guadalajara, Jalisco". En *Diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE; CEE; SEB; ITESO; CESU, 121-177.

ROBERTSON, Roland. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Londres: Sage Publications.

RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, María de los Ángeles. (2003). Entrevista con Juan Eliezer de los Santos Valadez. (Co-fundador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima), entrevista inédita efectuada el 18 de junio.



RODRÍGUEZ, Fabiola; y Seda, Ileana. (2013). "El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional". *Perfiles Educativos*, XXXV(140), 82-99.

RODRÍGUEZ, Adriana. (2003). "Los orígenes del multiculturalismo en Johann Gottfried Herder: análisis de *Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad (1774)*". *Revista Conciencia Política*, 5, 121-134.

RODRÍGUEZ, Margarita Teresa. (2009). *La impronta de una formación universitaria en la profesión magisterial: el caso de las egresadas de la UPN Ajusco*. México: UPN.

RODRÍGUEZ, María de los Ángeles. (2008). "Antecedentes del plantel, primera Facultad de la Universidad de Colima". Recuperado el 15 de febrero de 2008 de https://portal.ucol.mx/fpedagogia/historia.htm#historia

RODRÍGUEZ, Zeyda. (1998). "La formación del sociólogo como profesional reflexivo". *Sinéctica*, 12, 1-6.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Roberto. (2008). "Pensadores y forjadores de la universidad en México". En Carmen García (ed.). *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*. Caracas: UNESCO; IESALC; CENDES; Bid & co. editor, 337-378.

ROJAS ARGÜELLES, Graciela. (1992). *El posgrado en la década de los ochenta: Graduados, planes de estudio, población*. México: Coordinación General de Estudios de Posgrado; UNAM.

ROJAS, Ileana; y Navarrete, Zaira. (2010). "Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación". En Navarro Leal, Marco A. (coord.). *Educación comparada: Perspectivas y casos*. México: Planea; SOMEC.

ROJAS, Ileana. (2008). *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su estudio.* México: SUAED; FFL; UNAM.

RUIZ, Estela. (2004). "Desafíos y amenazas de los cambios tecno-organizacionales a la profesión y formación profesional. El caso de la ingeniería". En Ángeles Valle (coord.). *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*. México: CESU; UNAM.

SALTZMAN, Judy Deane. (1998, agosto). "Natorp on Social Education: A Paideia for all Ages". *Twentieth World Congress of Philosophy*. Boston, Massachusetts.

SAUR, Daniel. (2013). "Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa". En *Propuesta Educativa*, 22(39), 5-12.

SCHRIEWER, Jürgen. (2002). "Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos". En Jürgen Schriewer (comp.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares; Corredor, 13-38.

SCHRIEWER, Jürgen; y Edwin Keiner (1997). "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, II(3), 117-148.

SCHRIEWER, Jürgen. (1993). "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos". En J. Schriewer y F. Pedró (eds.). *Manual de educación comparada, II. Teorías, investigaciones, perspectivas.* Barcelona: Pomares; Corredor, 189-251.

SIERRA, Justo. (1910). "Discurso en el acto de la inauguración de la Universidad Nacional de México, el 22 de septiembre de 1910".

En *UNAM 100 años*. Recuperado el 22 de noviembre de 2010 de http://www.libros.unam.mx/digital/44.pdf

SIERRA, Justo. (1984a). "Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional". En *Obras completas, VIII*. México: UNAM.

SIERRA, Justo. (1984b). "Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios". En *Obras completas, VIII*. México: UNAM.

SOUTHWELL, Myriam. (2018). "Irreverencia y conceptualización: populismo y democratización desde América Latina". En Rosa Nidia Buenfil y Zaira Navarrete (coords.). *Ernesto Laclau: apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. México: Plaza y Valdés; PAPDI, 33-40.

TAMAYO, Mario. (2004). *Diccionario de investigación científica*. México: Limusa.

TELLO, Manuel Crisanto. (1953). *Breve estudio para fundamentar y organizar una Facultad de Pedagogía en el Estado de Veracruz*, Proyecto de creación de la Facultad de Pedagogía UV-Xalapa, 30 de marzo. (Legajo FP-X. AHUV). Documento interno.

TENNENBAUM, Rosa. (2012). "Formación para embellecer el carácter". *Humboldt*, Goethe-Institut. Recuperado de http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/158/es10444028.htm

TENTI, Emilo. (1985). "Las profesiones modernas: crisis y alternativas". *Foro Universitario*, 57.

TORFING, Jacob. (1998). "Un repaso al análisis de discurso". En Rosa Nidia Buenfil (coord.). *Debates políticos contemporáneos*. México: Plaza y Valdés.

TUNING AMÉRICA LATINA. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyec-*

to Tuning– América Latina. 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto; Universidad de Groningen.

TYLER, Ralph. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Jomtien, Tailandia). Nueva York: UNESCO.

UNESCO. (2010). "Foro de la UNESCO sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida en la Exposición Mundial Shanghai 2010". Recuperado el 05 de julio de 2013 de http://www.unesco.org/new/es/education/worldwide/single-iew/news/unesco_international_forum_on_lifelong_learning_shanghai_world_expo_2010/

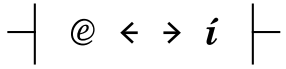
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS (UNACH). (1982). *Plan y Programas de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Escuela de Humanidades; UNACH.

UNACH. (1992). *Licenciatura en Pedagogía. Plan de estudios*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Escuela de Humanidades, Campus VI; UNACH.

UNACH. (2006). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericanas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Facultad de Humanidades, Campus VI; UNACH.

UNACH. (2012). *Plan de estudios*: *Licenciatura en Pedagogía*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Facultad de Humanidades; UNACH.

UNACH. (2013). "Organizan foro de información en la UNACH sobre perspectivas laborales del pedagogo". Recuperado el 25 de junio de 2014 de https://www.dcs.unach.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=1177:organizan-foro-de-informaci%C3%83%C2%B3n-en-la-unach-sobre-perspectivas-laborales-del-pedagogo&Itemid=3



UNACH. (2014a). "Misión y Visión". Recuperado el 28 de octubre de 2014 de https://www.unach.mx/acerca-de/mision-y-vision-unach/6-mision-y-vision

UNACH (2014b) "Convocan a Académicos de La UNACH a Participar en Programa de Estímulo al Docente". Recuperado el 14 de noviembre de 2014 de https://dcs.unach.mx/index.php/sala-de-prensa/item/659-academicos-estimulos

UNIVERSIDAD DE COLIMA. (UCOL) (1985). *Acuerdo de creación de la Facultad de Pedagogía*. México: Universidad de Colima.

UCOL. (1989). *Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía*. México: Universidad de Colima; Facultad de Pedagogía.

UCOL. (2003). "El Decreto Número 110". *Gaceta Universidad de Colima*, 11, 35.

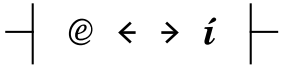
UCOL. (2013). *Programa Operativo Anual 2013*. Colima, México: Universidad de Colima; Dirección General de Estudios de Posgrado.

UCOL. (2014). *Memoria Universitaria*. Recuperado de: http://www.ucol.mx/conocenos/memoria-universitaria.htm (14.07.2014)

UCOL. (2014a). *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación* de la Universidad de Coliman. Recuperado el 10 diciembre de 2014 de http://portal.ucol.mx/fce/historia.htm

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM). (1910). *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México*. México: IISUE; AHUNAM. Fondo Ezequiel A. Chávez, Caja 1, exp. 1.

UNAM. (1956a). *Acuerdo número 32. Comisión del trabajo docente*. México: IISUE;AHUNAM, Colección Consejo Universitario. Anexo FFL. Caja 11. exp. 6.



UNAM. (1956b). *Reglamento de la Facultad de Filosofía y Letras*. IISUE; AHUNAM. Consejo Universitario (exp. 5/047). Colección Esther Zuñiga. Caja 2. exp. 28. pp. 1-7.

UNAM. (1966). *Plan de estudios 1966 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM.

UNAM. (2003). Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio. Recuperado el 25 de abril de 2014 de http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/2018-05/219.pdf

UNAM. (2007). *Proyecto de modificación del Plan y los programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía*. México: UNAM.

UNAM. (2014). "Acerca de la Licenciatura", Colegio de Pedagogía. Recuperado el 20 de marzo de 2014 de https://programas.cuaed.unam.mx/licenciaturas/lic_pedagogia/

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (1988). *Hacia un plan de desarrollo institucional*. México: UV.

UV. (1990). *Plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana*. México: UV.

UV. (1997). *Plan General de Desarrollo*. México: UV.

UV. (1998). *Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI. Programa de trabajo 1998-2001 y Programa operativo anual 1998*. México: Universidad Veracruzana.

UV. (1999a). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de Licenciatura. Propuestas*. México: UV.

UV. (1999b). *Lineamientos para Licenciatura. Nuevo Modelo Educativo*. México: UV.

UV. (2000). *Plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana*. México: UV.

UV. (2013). *Historia de la Facultad de Pedagogía*. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de http://www.uv.mx/pedagogia/historia-de-la-facultad/

UV. (2014). *Coordinación Universitaria de Observatorios (CUO) Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).* Recuperado el 10 octubre de 2014 de http://www.uv.mx/cuo/universidad-veracruzana-intercultural-uvi/

VALLE, Ángeles. (1994). "La práctica del ingenio mecánico electricista en la UNAM. Apuntes para una reflexión curricular". *1er. Congreso: Las profesiones en México*. México.

VARGAS, José Guadalupe. (2001, octubre). "Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-20. Recuperado el 16 de julio de 2014 de https://rieoei.org/historico/deloslectores/186Vargas.PDF

VELASCO MURGUÍA, Manuel. (1988). *La educación superior en Colima. I: La Escuela Normal, Antecedente de la Universidad*. Colima: Universidad de Colima.

VELASCO MURGUÍA, Manuel. (1989). *La educación superior en Colima. II. La Universidad de Colima. Primera Época (1940-1962).* Colima: Universidad de Colima.

VELASCO MURGUÍA, Manuel. (1992). *La educación superior en Colima. III.* Colima: Universidad de Colima.

VELASCO MURGUÍA, Manuel. (2005). "A 65 años". *Gaceta de la Universidad de Colima*, 7, 6-15.

VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Karla Victoria. (2009, septiembre). "Factores políticos, económicos y educativos que explican el desarrollo de la Universidad de Colima en sus primeros cuarenta años de existencia". *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.

WEBER, Max. (1983). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

WITTGENSTEIN, Ludwig. (2003). *Investigaciones filosóficas*. México: IIF; UNAM.

YURÉN, María Teresa. (2004). "¿La autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía". En Adelina Castañeda, Cecilia Navia y Teresa Yurén (coords.). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: UAEM; Noriega.

ZABALZA, Miguel Ángel. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ŽIŽEK, Slavoj. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

ŽIŽEK, Slavoj. (2001). "La identidad y sus vicisitudes: La 'lógica de la esencia de Hegel' como una teoría de la ideología". En Rosa Nidia Buenfil (coord.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Seminario de Análisis Político de Discurso; Plaza y Valdés, pp. 159-199.

ÍNDICE

Introducción
9

I
Conceptualizaciones de "formación profesional"
21

II
Análisis político de discurso y métodos comparativos
para el estudio de la formación profesional
del pedagogo
45

III
La formación profesional del pedagogo
en la Universidad Nacional Autónoma de México
67

IV
La formación profesional del pedagogo
en la Universidad Veracruzana
117

V
La formación profesional del pedagogo
en la Universidad Autónoma de Chiapas
171

VI
La formación profesional del pedagogo
en la Universidad de Colima
215

Conclusiones: La formación profesional del
pedagogo: un complejo juego de interpelaciones,
identificaciones y resignificaciones
261

Anexo 1. Guía de entrevista para profesores
273

Anexo 2. Guía de temas para el grupo focal
277

Bibliografía
279

La formación profesional del pedagogo universitario en México. Un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones fue realizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se terminó de producir en noviembre de 2021. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida, exclusivo de la colección @Schola así como salida a impresión por demanda. Se utilizó en la composición, realizada por por José Sefami Misraje (Paso de Gato Ediciones), la familia tipográfica completa Century Schoolbook en diferentes puntajes y adaptaciones. El diseño de la cubierta, los recursos electrónicos y la conversión digital, fueron elaborados por Proelium Editorial Virtual - Proelium Consultoría Empresarial, S.A. de C.V. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. Cuidó la edición Juan Carlos H. Vera.

Imagen en guardas y cubierta

Luis Tosta (contemporáneo, Marilia, República Federativa de Brasil) y Casey Horner (contemporáneo, California, Estados Unidos de Norteamérica). *Fusión digital*. Fotografías experimentales. Plataforma https://unsplash.com

FFL PUBLICACIONES

En el libro *La formación profesional del pedagogo universitario en México. Un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones*, se analiza el proyecto de formación profesional de cuatro universidades públicas de México que ofertan la carrera de Pedagogía: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Colima. Se analizan las resignificaciones, de dicho proyecto institucional, por parte de profesores y alumnos con el fin de identificar y contrastar las diferentes visiones sobre la formación profesional del pedagogo y dar cuenta de cómo es que se dan esas visiones particulares. El estudio se inscribe en la perspectiva teórica del Análisis Político de Discurso y en los Estudios Comparativos. En síntesis, en el libro se despliega una importante discusión sobre la génesis, trayecto y rumbo de la pedagogía en México.

eSchola

9 786073 053068